

MESTRADO

ENSINO DAS ARTES VISUAIS 3º CICLO E ENSINO SECUNDÁRIO

## *Ser visualizante: a história de um desassossego.*

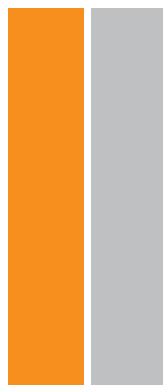
Marta Barreto

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Professor Paulo Nogueira (orientador)

Professora Maria Jorge Pereira (cooperante)

Estágio decorrido na Escola Secundária Filipa de Vilhena



## *RESUMO*

Trata este documento do meu ser vivido durante o estágio pedagógico numa instituição de ensino. Passando por concepções do meu agir na ação do ser docente hoje, com reflexões pessoais do âmbito epistemológico, social e cultural. Num trato histórico do meu dia a dia cotidiano, pelas inquietações vividas no desempenho do papel de docente, estagiária e aluna. Desassossegada por ser, ver e estar implicada no ensino das artes visuais.

## *ABSTRACT*

This document testifies my experience during the teaching practice at an educational institution. Through conceptions of my act in the action of being a teacher today, with personal reflections of epistemological framework, social and cultural. In a historical deal of my day to day everyday, the concerns experienced in the performance of the role of teacher, student and intern. Restless to be, to see and be involved in the visual arts education.

## *RÉSUMÉ*

Il présente mon document être expérimenté au cours de la pratique de l'enseignement dans un établissement d'enseignement. Grâce à des conceptions de mon acte dans l'action d'être un enseignant aujourd'hui, avec des réflexions personnelles de cadre épistémologique, social et culturel. Dans un accord historique de mon quotidien tous les jours, les préoccupations ont connu dans l'exercice du rôle de l'enseignant, étudiant et stagiaire. Restés pour être, à voir et à être impliqué dans l'éducation des arts visuels.

## ÍNDICE

### Introdução

<i>Despir-me</i> .....	4
<i>Desembrulhar-me</i> .....	6
<i>Desencaixotar</i> .....	15

### 1. *VER*

<i>DESCONHECIDO</i> .....	18
<i>ATENTO</i> .....	23

### 2. *SER*

<i>VISUALIZANTE</i> .....	39
<i>CORPO</i> .....	41
<i>MAPA</i> .....	50

### 3. *ESTAR*

<i>VISUAL</i> .....	61
<i>REFLEXIVO</i> .....	67
<i>INSERIDO</i> .....	73
<i>IMPLICADO</i> .....	82

### 4. *SERVIR (SER-VER)*..... 85

### 5. *EMOÇÕES* ..... 92

### 6. *REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS* ..... 95

### 7. *ANEXOS* ..... 98

*Procuro despir-me do que aprendi,  
Procuro esquecer-me do medo de lembrar que me ensinaram,  
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,  
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,  
Desembrulhar-me e ser eu, não Alberto Caeiro,  
Mas um animal humano que a Natureza produziu.*

*In poemas completos de Alberto Caeiro,  
edições Presença, 1994, XLVI, p.97*

### *Despir-me*

Neste ser animado, aventureiro, descobridor, interessado, inconformado, desconfortável mas seguro, age um ver insensato e desassossegado. Há uma procura do ver neste ser que o deixa com sarna com o conforto. Que se torna a cada instante um perdido ver, um performativo irreverente, que augura um dia mudar o mundo. Para o seu mundo visível do inconformismo tranquilo, do saber ser visto sem ser e sem ver.

Há neste ser o dever de crescer ser. De ser constantemente um ver incompleto para que o mundo seja sempre o turbilhão de seres transmutáveis. Não para o mundo ser mas para eu ser sempre e nunca deixar de ser. Quase como uma cadeia de ser(es) que vão acrescentando ao seu *habitus*<sup>1</sup>, de geração em geração, os escolhos do caminho percorrido. Também o devir para arrostar as opções da natureza naquilo que a nossa natureza nos impele a fazermos. Ou a natureza que achamos transformar-nos e moldar-nos o pensamento nessa viagem de crescermos,

---

<sup>1</sup> Conceito utilizado por Bourdieu, "O habitus adquirido na família (está) no princípio da recepção e assimilação da mensagem escolar, e (...) o habitus adquirido na escola (está) no princípio da recepção e do grau de assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural e mais geralmente de toda mensagem erudita ou semierudita." (Bourdieu e Passeron, 1975: 54). Será este o entendimento que atribuo ao *habitus* ao longo de todo o documento.

de sermos hoje crianças e amanhã adultos e o que isso provoca no nosso ser, no nosso ver e no nosso *ser-ver*<sup>2</sup>.

Por este ser, que permanece incompleto nos sonhos e na vontade de ser no mundo, houve a necessidade, quase de respirar, de me perder numa nova aventura. Nesta conquista de ser, neste momento da minha vida, o procurar saber mais sobre uma realidade conhecida em tantos anos mas desconhecida no tempo, tornou-se arrebatadora. Ser intemporal com as dificuldades dos minutos, com o desconhecido dos segundos, a instituição escolar não chegou a sair de mim desde que o ver foi ser. Desde que me recordo que a instituição escolar faz caminho comigo. Viaja comigo, transporta-me, repreende-me, amplia-me, condiciona-me! Mas também me interpela, conquista-me, faz-me ir mais fundo, faz-me ver! Faz-me querer sempre ser!

Nesta batalha de ver, no meu ser, as lutas por sair da instituição levaram-me a querer voltar. Contraditório, sim. Se calhar porque nunca saí na realidade, no meu real estive sempre dentro por ter esta necessidade constante de estar desassossegada, de estar disposta a sair de mim e ser no mundo mais um ser transmutável. De saber ver e ser. E sei que este caminho será sempre um voltar, um nunca sair desta instituição, sem o ser. Esta instituição de saber que mesmo conformista e conservadora provoca-me o questionamento de mim e do mundo. Será mais um estado da condição do ser que um espaço físico de atuação. Desconheço como seria este meu ser se não tivesse partido nesta aventura de entrar cada vez mais profundamente na instituição. Talvez tivesse ficado pelas suposições e pelas lamentações de um ver não sentido. Sendo a instituição escolar o lugar que coaduna a educação obrigatória, não haveria forma de lhe fugir. Mas citando a UNESCO, naquilo que é o documento sobre as missões da educação, têm de ser criadas a “Cidade Educativa” e a “Cidade Educadora”, ou seja, a escola tem de se assumir como uma instituição que se responsabiliza pela tarefas de

---

<sup>2</sup> Encaro este *ser-ver*, como uma forma de vermos o nosso ser. De aprofundarmos verdadeiramente o que somos, a nossa essência naquilo que é visível, que é visto e deixado ver. O nosso ser no que é visível.

formar e de educar crianças, jovens e adultos. Esta escola pretende-se que seja para todos e por todos, tendo em conta a diversidade cultural dos nossos dias, e encontrando respostas educativas para as necessidades do nosso dia a dia.

Sou então um ser desassossegado, disposto ao risco, disponível para errar e sedento para questionar. Parto nesta aventura para colher as tempestades e correr pelos corredores. Para me perder e encontrar. Parto não partindo porque a aventura já a iniciei quando nasci, quando entrei pela primeira vez para uma instituição escolar, quando inicio uma nova etapa. Mas este partir é mais um sair da zona confortável e ir à procura de medos que me façam ascender. É *despir-me do que aprendi*<sup>3</sup>, sem deixar as aprendizagens que trago na bagagem, mas encarar como um novo processo de aprendizagem, um novo caminho de *servir*<sup>4</sup>, de ser e ver este mundo enquadrado com muitos vértices por descobrir. É também *despir-me* de mim própria e ir em busca das profundezas da instituição, com as suas alegrias e carências, as suas mágoas e sucessos. Deixar de ver por mim e ser pelo vivido, pelo experimentado, pelo realizado.

### *Desembrulhar-me*

Com este desassossego, enveredei, desta vez, por uma área a qual me levou ao contacto ainda mais profundo com a instituição escolar. Para que definitivamente assuma esta necessidade de permanecer nela. O que não significa

---

<sup>3</sup> No que Alberto Caeiro aplica o *desaprender* é no sentido de saber ver, ver alguma coisa como ela é. Assim, é necessário desfazermos-nos de tudo o que nos possa cegar e que herdamos da tradição, que nos possa convergir para significados dos significados, indefinidamente. No meu entendimento e uso da expressão, é uma alteração ao modo de sentir, ver e pensar, um corte com a base linguística dos sentidos. Ir ao encontro das coisas sem ideias pré concebidas, como se aprendesse pela primeira vez, com o meu olhar de criança. Que implica novas procuras, descobertas e reflexões críticas. Ir sem sentidos ao encontro de novos sentidos, usando todos os sentidos fornecidos pela natureza.

<sup>4</sup> Complemento o uso desta expressão porque lhe atribuo vários sentidos: o *servir* de serviço, de entrega ao outro que se cruza no meu caminho de aprendiz, de me dar a estas aprendizagens, despida de tudo o que possam ser ruídos que perturbem o meu conhecimento; um *ser-vir*, de ser que vem, que deixa para trás uma história e embarca, sem medos.

que seja este o único caminho, no entanto, poderei confirmar ou refutar essa necessidade. Escolhi, porque ainda tenho esse dever, o Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Há nesta terminologia várias nuances. Porquê a ênfase sobre este dever de escolha? Porque considero essencial o meu ser ter consciência dos seus direitos e deveres enquanto cidadã vivente deste mundo. Enquanto ser que está implicado em deixar o mundo um lugar melhor para as gerações que se seguem e contribuir, positivamente, para o crescimento reflexivo do mundo, em particular pelas áreas que coabito e que domino (ou tento a cada dia conhecer mais um pouco para não ser eu dominada por elas). Mestre não da traineira, que comanda uma pescaria, ou o mestre que domina a carpintaria ou ainda o mestre pintor, que a todos é atribuída uma mestria, um domínio de uma técnica, de uma arte.

... ele havia acreditado no que acreditam todos os professores conscienciosos: que a grande tarefa do mestre é transmitir os seus conhecimentos aos alunos, para elevá-los gradativamente à sua própria ciência. Como eles, sabia que não se tratava de entupir os alunos de conhecimentos, fazendo-os repetir como papagaios, mas, também, que é preciso evitar esses caminhos do acaso, onde se perdem os espíritos ainda incapazes de distinguir o essencial do acessório; e o princípio da consequência. (Rancière 2002: 16)

Ser este mestre que transmite os seus conhecimentos aos alunos mas um eterno ser inquieto por aprofundar conhecimentos na tentativa de melhorar o meu arquivo de conhecimentos. Um mestre que se vai adaptando às dificuldades do caminho, encarando o seu papel como pedagogo que confia na inteligência dos alunos. Ensino das Artes Visuais. São uma faculdade do ser que lhe permite olhar o mundo de outra forma, criticá-lo pela visão. É, em grande medida, a reflexão que procuro realizar neste documento. E os ciclos de ensino em si são um desafio ao dia a dia da profissão docente. As mudanças geracionais, as várias procuras e angústias das idades. Os sentidos que lhes fazem percorrer o visual e o visível.

A instituição de ensino tem ainda mais relevância pela sua localização. Estar a estudar num local novo, com poucas referências pessoais, fez-me sair ainda mais da minha área de conforto, do meu lugar seguro. Evidencio estes pormenores porque eu só seria este ser, passando por esta aventura em pleno. A aventura não foi só o mestrado, este desafio de me superar e de ver o meu ser em evidência. Foi ser numa cidade que nada me dizia e que tomei como ser durante dois anos. Foi ser uma moura na invicta. Foi sentir que a aventura teria de ser vivida na sua essência, na profundidade da natureza que me assiste. Foi uma procura do desassossego neste caminho por estas camadas que constituem o grande sistema educativo. A aventura, que não chegava a ser desconhecida e imprevisível, condicionada e transportável, foi tudo isso e muito mais. Assemelhando-se à aventura intelectual de Joseph Jacotot, que Rancière descreve na sua obra “O mestre ignorante”, onde a partir de um livro, Joseph ensina aos alunos francês. Estaria tudo bem não fossem estes alunos holandeses e o professor francês e ambos não entendiam as línguas um do outro. E coabitam assim entre mestre emancipador e aluno autónomo, na construção de saberes.

Eles haviam aprendido sem mestre explicador, mas não sem mestre. Antes, não sabiam e, agora, sim. Logo, Jacotot havia lhes ensinado algo. No entanto, ele nada lhes havia comunicado de sua ciência. Não era, portanto, a ciência do Mestre que os alunos aprendiam. Ele havia sido mestre por força da ordem que mergulhara os alunos no círculo de onde eles podiam sair sozinhos, quando retirava sua inteligência para deixar as deles entregues àquela do livro. Assim se haviam dissociado as duas funções que a prática do mestre explicador vai religar, a do sábio e a do mestre. Assim se haviam igualmente separado, liberadas uma da outra, as duas faculdades que estão em jogo no ato de aprender: a inteligência e a vontade. Entre o mestre e o aluno se estabelecera uma relação de vontade a vontade: relação de dominação do mestre, que tivera por consequência uma relação inteiramente livre da inteligência do aluno com aquela do livro — inteligência do livro que era, também, a coisa comum, o laço intelectual igualitário entre o mestre e o aluno. (Rancière 2002: 25)

Ser este meu ser, este *eu* e não outro ser qualquer, coloca-me no desconforto confortável de criar e viver esta aventura por caminhos nunca antes



vividos. Vivi-os de fora, observando os outros seres na execução desse serviço de docentes. Foram mais anos do que metade da minha vida. Foram mais professores que a minha idade e, em todos e em cada um, encontrei formas diferentes de estar, lidar e partilhar conhecimento. E com todos fui colhendo ou perdendo os frutos das aprendizagens. E, por alguma ciência que desconheço, os professores de artes visuais sempre me deixaram a ambição e o desejo de um dia vir a ser um ser semelhante a eles. Semelhante porque cada um de nós tem o seu capital social e cada um encara o mundo visual com o seu ver. Não que cada um tenha de ser individual e sozinho no seu partilhar com os alunos mas porque, inevitavelmente, cada um tem a sua área de especialização, o seu *habitus* e as suas técnicas de instrução. Mais do que a vontade sonhadora de conquistar esse lugar de docente, fui vivendo ao longo dos anos, enquanto profissional, a necessidade de partilhar conhecimento e de o aprofundar. Considero que há, nesta profissão de ser professor, a oportunidade de conjugar uma reciprocidade de conhecimentos, com os alunos, com os pares e com as investigações individuais. Ser um educador emancipado consciente do seu ser. E estar em si mesmo consciente e constituir-se no ver, sem seguir por si só o que o sistema educativo evoca e invoca. Emancipando-se do mesmo pelas oportunidades educativas conquistadas e criadas.

Há também neste meu ser o sonho. Porque não dispenso a conquista de um grande sonho. Essa procura e aventura de concretizar algo e de sentir, no fim, a satisfação de alcance. Nem sempre pelo alcançado mas sempre pelo caminho percorrido, pelas etapas, pelas descobertas e pelas conquistas durante o processo de construção, procura e, por fim, pelo olhar esse caminho e entender que o sonho foi alcançado ou concretizado. O que ficou desse caminho nem sempre é a meta no final mas sempre, indiscutivelmente, a aventura de lá chegar. É, no fundo, o *desembrulhar* os pacotes do sonho. Retirar as fitas que unem o papel ou rasgar para alcançar mais depressa o interior. No meu caso é mesmo retirar com calma cada fita que une as pontas, para demorar a alcançar o interior, mantendo a ansiedade, aumentando a adrenalina e deixando a mente trabalhar. A imaginar o

que será que irei alcançar no final e prolongar o momento da chegada. Nem sempre o que o interior nos revela acaba por ser o que queríamos ver ou sentir. Há uma camada que vai sendo retirada aos poucos e poucos. Então mantenho-me fiel ao meu processo de caminhada construtiva. Intensa, permanente e incerta.

Entre sonho, esperança e aventura, havia também neste ser a curiosidade do que é ser docente nos dias de hoje. Qual seria esse lugar que hoje muitos enfrentam. Como seria a ligação, as ligações, os pares, as disciplinas. Mais do que tudo isso, e após um ano de reflexão teórica, como se manifestaria na prática este caminho de ser docente, esta fase de aliar teoria e prática numa instituição escolar. Ou melhor, de ser aluna-estagiária-professora, durante um período de tempo, numa determinada escola, onde teria de encontrar uma questão e fazer dela o mote para esta escrita. Que lugar ir-me-ia ser apresentado, dado, ou teria de ser conquistado?

Neste ser, o primeiro ver foi sem dúvida de contemplação. Do encontro daquele presente que tanto queremos e que tanta felicidade nos dá. E foram assim os primeiros dias, as primeiras semanas e os primeiros meses do estágio. Andei a deambular pela escola. Piso acima, piso a baixo. Alunos, mais alunos, ainda mais uns, uma infinidade de seres que fui vendo, todos diferentes e quase todos mutáveis. Docentes e auxiliares. Aparentou-me, sem *desembrulhar*, um conto de fadas, sem as fadas mas com os alunos em grande êxtase. Tudo, sem um ponto ou uma vírgula, parecia vindo de um livro em que tudo - o que tivera falado no ano anterior de teorias e teorias práticas, de experiências e conclusões a nível da prática docente e dos alunos - estava mesmo a acontecer. Houve neste ser o desassossego por não conseguir ver nada mais além do que seria expectável. Não estava a conseguir ver além do embrulho encantado e quase claro da natureza implícita da instituição escolar, na Escola Secundária Filipa de Vilhena em particular.

Incitei-me de certa forma a provocar neste ser o ver. O ver com o ser, implícito nas ações, nos pormenores, nos corredores e nos confortos, assim como

nos desconfortos provocados. Encontrei sem querer o desconforto. Mais pelo campo do óbvio, daquilo que vimos e que nos parece sem interesse. Daqueles papéis que representamos só porque tem de ser porque um bem maior é exigido ou imposto. Então ao retirar algumas fitas de instituição surgem inúmeras questões associadas aos papéis de cada um na instituição escolar, nas suas relações, nos seus jogos de poder. A instituição como um todo, o docente como ser sem ser, porque o individual é submetido à escola, os alunos são elevados a clientes e os trabalhos são produtos que têm de ser evidenciados para serem vistos pelo mercado. Usando as palavras de Paulo Freire:

Se para a concepção “bancária” a consciência é, em sua relação com o mundo, esta “peça” passivamente escancarada a ele, à espera de que entre nela, coerentemente concluirá que ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de encher os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de comunicados – falso saber – que ele considera como verdadeiro saber. (Freire, 1987: 63)

Quase trinta anos depois, esta *concepção bancária* de Paulo Freire continua atual e a sua expressão «de encher os educandos de conteúdos» está a tomar proporções cada vez mais evidentes e prioritárias. É o falso saber instruído pelo educador, neste caso sobre os conteúdos da disciplina que leciona, em detrimento dos saberes impostos pelo Sistema Educativo. Os produtos têm de ser promovidos para que a escola possa estar no mercado, possa vingar com a concorrência. E aqui não importa mais a individualidade do docente, da disciplina ou da matéria a explorar. A imagem do produto final é realçado, é elevado ao altar das promoções e do mérito.

Onde anda então esse ser docente? Por onde ficam os anos de meia vida de estudo, aprendizagem, crescimento? Teremos então todos de voltar ao estudo aprofundado de como vender produtos? Teremos de ser todos marketers? Que estatuto é atribuído ao docente, à profissão de professor, ao educador?

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra eles. (Freire, 1987: 68).

Há uma grande disparidade entre aquilo que é e o que julgava ser o educador. Por um lado, já não impera a questão do mestre imperador, que tudo sabe e classifica os alunos como ignorantes que precisam de ser educados. Mas também não existe o mestre emancipador que procura educar o aluno através da sua autonomia e confronto com a sua inteligência. Há um lugar de docente que vai perdendo características individuais. Vai-se tornando num mestre cuja mestria não tem muito significado. O importante é seguir os «argumentos de autoridade», neste caso os impostos pelo estado. Voltando trinta anos atrás, o educador hoje tem de ser o que educa e é educado mas, do que fui observando neste período de estágio, que tem de correr atrás da liberdade para poder ser. Fiquei desassossegada. Que lugar afinal é este que o meu ser não estava a conseguir ver se não nas questões individuais do ser docente? Do ser verdadeiro e individualizado na prática docente? Questão após questão, dei por este ser a ver-se entre os porquês dos porquês onde, simultaneamente, me senti neutra e até banal nesta busca incessante de questões e inquietações. Como se uma questão levasse a outra que por sua vez me faz ver mais questões que ainda se dividem em mais sub-questões. Uma espiral que vai ao encontro final das questões de docilidade dos corpos<sup>5</sup>. De manter estes alunos quietos e mansos e os clientes satisfeitos. Que lugar no fundo está a ser atribuído ao professor? Em concreto ao professor de artes visuais? Que produtos nos exige este mercado global?

---

<sup>5</sup> No sentido foucaultiano dos corpos controlados, de forma a serem dóceis. Agradados e em conformidade com o sistema. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.” (Foucault, 1997a:132).

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, "ação cultural" para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor. Este é que se serve desta dependência para criar mais dependência. A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta, porém, não é doação que uma liderança, por mais bem intencionada que seja, lhes faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de "coisas". Por isto, se não é auto-libertação – ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns feita por outros. (Freire, 1987: 34)

Esta ação política juntos dos docentes, esses seres oprimidos ao seu ser individual em detrimento dos domínios estatais, sobre o ponto de vista político de criar novos homens, dependentes, está a ter cada vez menos peso. A contemporaneidade tem vindo a substituir o político pelo económico, e tal fenómeno produz novos sentido de escola, de aluno e de professor. O professor continua dependente, não por necessidade de mestria mas por imposição deste mercado económico global, que exige ao docente um ser educador de produtos. Liberto das suas competências e focado em transmitir as necessidades do mercado.

De que alterações estamos a falar? As Humanidades e as Artes perdem terreno sem cessar, tanto no ensino primário e secundário como na universidade, em quase todos os países do mundo. Consideradas pelos políticos acessórios inúteis, numa época em que os países têm de desfazer-se do supérfluo para continuarem a ser competitivos no mercado mundial, estas disciplinas desaparecem em grande velocidade dos programas lectivos, mas também do espírito e do coração dos pais e das crianças Aquilo a que poderíamos chamar os aspectos humanistas da ciência e das ciências sociais está igualmente em retrocesso, preferindo os países o lucro de curto prazo, através de competências úteis e altamente aplicadas, adaptadas a esse objectivo. (Nussbaum 2011)

Ora estando as artes cada vez mais a serem colocadas como áreas secundárias, consideradas por muitos inúteis, que lugar nos é atribuído como docentes de artes visuais? Como poderemos voltar a entrar neste mercado

económico global? Como poderemos, dentro das nossas salas de aula, criar a necessidade da disciplina de educação visual?

Voltando à instituição escolar que me acolheu, as questões que me foram surgindo faziam-me crer que o meu ser estava turvado. Estava a ter um olhar contrário ao proposto por Caeiro. Na realidade, tirando as questões que seriam e são iguais a qualquer instituição escolar, eu teria de encontrar o mote genuíno do meu estágio. Da minha relação com aquela instituição escolar, com aqueles alunos, com aqueles docentes, comigo mesma dentro daquele espaço físico e temporal de investigação em educação artística. Procura da questão exponencial que me levará a investigar, durante este período de tempo, como aluna-estagiária-professora. Para ver por completo, em pleno, precisarei continuar a *desembrulhar*. O meu olhar sobre a experiência de um estágio pedagógico refletido nesta tese. No ver verdadeiramente o mundo, através das imagens que cada docente apresenta aos seus alunos nas diversas ações. Neste ver devir que acompanha o nosso quotidiano. Na procura incessante da construção do nosso caminho de ser crítico e interventivo no mundo carregado de imagens. Na idealização quase utópica desse sonho angustiante de ser docente, sempre desassossegado, na realização pessoal e na construção de um Sistema de Ensino explícito, justificado e orientado por uma intencionalidade própria. Não espero vir a mudar o Sistema de Ensino mas se puder contribuir para uma reflexão sobre o mesmo, na medida em que estamos a formar sujeitos para o mundo, reflexivos, críticos e construtores de saberes. E não apenas sujeitos individuais, com uma valor económico sustentado pelos produtos que vende ou cria. Indiferentes às imagens do mundo, dos outros e da vida. Que seja um ensino implicado na e pela sociedade, com cariz social e cultural, focado na aprendizagem permanente ao longo da vida, individualizada e não igual para todos os sujeitos. Não no sentido de que aquele aluno não tem capacidades então tem de ter um ensino diferente mas sim, no campo dos saberes, onde cada um usa da sua inteligência para procurar o seu caminho de construção de saberes. Que exista, de certa forma, uma intencionalidade própria do Sistema de Ensino de

construir sujeitos implicados com o mundo. Indivíduos críticos na construção de sociedades melhores, tendo por esqueleto disciplinas de todas as áreas dos saberes, incluindo as artes visuais, como agregadoras transdisciplinares. Essenciais para a compreensão de muitos saberes, pelo contato visual do mundo.

### *Desencaixotar*

Incidu esta reflexão teórica no exercício de estágio pedagógico de professor na Escola Secundária Filipa de Vilhena, durante quase um ano lectivo. Pratiquei essencialmente o meu olhar, deste ser sequioso por aventuras, por colocar “as mãos na massa” nesta grande instituição que é a escola do século XXI.

Quer este ser apresentar, ao leitor, uma reflexão que dura no tempo, que se constrói pelos pensamentos por vezes confusos e questionados em permanência. Pelas sensações e filosofias provocadas pela experiência, no decorrer desta investigação de ser professor. Procuro, de forma por vezes fotográfica, encontrar lugares de reflexão, lugares de condução do meu ser, lugares de identificação do ser docente, do ser aluno, do ser estagiária, do ser imagem em si mesmo. Numa tomada de consciência crítica da impossibilidade da pureza que cria a possibilidade, sempre em tentativa, de um olhar diferente.

Começo por contextualizar o *Ver*, como *desconhecido* e depois como *atento*, naquilo que gostaria de classificar como o ver que foi possível ao meu ser. A entrada na escola, os contextos educativos, as relações iniciais e as imagens que fui concebendo. Também as imagens que fui descodificando. Aprofundando algumas vivências na instituição escolar e deixando em aberto algumas questões.

No capítulo seguinte encontro-me com o meu *Ser*, naquilo que classifiquei de *visualizante*, *corpo* e *mapa*. *Ser visualizante* no sentido daquilo que o meu ser visualizou ao longo do tempo de estágio e simultaneamente a competência de quem vê em continuidade na procura sempre atenta de ver mais além. De encontrar as camadas que compõem as imagens que captamos. De *desembrulhar* o

vêu que envolve as relações e as ações neste tempo de estágio. O *ser corpo* dá continuidade ao tópico anterior aprofundando as relações e ações como um topo que forma e cria imagens. E como imagens que se desconstroem no contexto educativo ficando, no entanto, muitas vezes, pela interpretação mais óbvia e pouco clara. O *ser mapa* introduz a proposta de trabalho que realizei com os alunos.

Entro num novo capítulo o *Estar*. Uso o *visual* como justificativo para a inquietude da minha visão de ser. Aprofundo as questões da leitura de imagens, de como a sua interpretação, por meio de uma literacia visual, nos conduz ao entendimento da cultura visual que nos monopoliza. Assumo em seguida um discurso *reflexivo* sobre as temáticas postas em evidência nos capítulos anteriores pela prática no estágio na Escola Secundária Filipa de Vilhena e como me fui relacionando com o meu ser, nestas imagens (ir)refletidas do quotidiano. Como o ensino, o professor e o aluno está comprometido com as imagens. *Insiro-me* neste capítulo mais profundamente nestas questões e termino-o *implicado* com elas.

Usei-me do *servir* (*ser-vir*) como ser visto e visível que sou. Em construção neste caminho para a profissão de docente. Em possibilidades refletidas sobre o ser nestes lugares que fui colhendo ao longo do estágio e ao longo do mestrado. Do *servir* que advém, na responsabilidade de serviço pela construção de uma educação fundamentada para os estudos da cultura do visual. Na implementação prática do devir da Educação Visual no ensino básico.

E neste *desencaixotar as minhas emoções verdadeiras*, termino como iniciei esta reflexão, assumindo-me como ser em ver. Um ser em construção, um *animal humano que a Natureza construiu*, que vê no desassossego da profissão docente a ambição de o ser mesmo sem ver.





## *I. VER*

### *DESCONHECIDO*

Desconhecer o conhecido. Deixar-me levar pelos caminhos sinuosos da educação, da instituição escolar, das imagens que nem sempre vejo mas que me veem. Procuro neste momento dar ao leitor uma imagem contextualizada sobre a minha chegada à Escola Secundária Filipa de Vilhena. Numa aproximação ao que foram algumas questões e inquietudes iniciais.

Voltar a entrar num portão, com sensores de cartões, com “bips” para verificação de entradas e saídas, fez-me automaticamente pensar que estava em Lisboa, a passar as barreiras do metro, de controlo de entradas e saídas dos passageiros para mais um dia rotineiro. De lazer ou trabalho. Mas na sua maioria, daquilo que os seres deixam visível, encaminham-se para o serviço diário obrigatório. E mantive o meu pensamento nesse lugar, onde a troca de olhares entre as pessoas não existe, onde as conversas são ausentes e os telemóveis assumem o foco do olhar. Não importa muito o que se vê, o que se ouve, até porque os auscultadores estão colocados, só mesmo o caminhar instintivo é observável e, de certa forma, genuíno. Inevitavelmente o farol tinha de voltar a girar no meu pensamento. Ir para um lugar novo, desconfortável à partida, não poderia ir com uma ideia pré-concebida, por mais forte e similar que isso se assumisse. No entanto, essa visão comparativa ajuda ao confronto de ideias e à exploração de outros pontos de vista. Perdida neste caminho que, apesar de ser o da rotina diária para o posto de trabalho. A assunção da vontade e a necessidade de ver para além do olhar. De explorar as possibilidades de sentir e ser. De me perder no que se apresentou a seguir. O subir a primeira escadaria, ou o primeiro lance de

escadas. Subir o segundo. E afinal havia mais um. Era o início desta aventura do meu ser entusiasta-líder-aprendiz, mesmo numa curta viagem de alguns meses.

#### **Primeiro contato com a ESFV – outubro 2016**

Deparo-me com um primeiro lance de cinco degraus. Antes de os subir vejo o sr. do portão, que olha para mim com ar desconfiado. Conduz-me pelo hall de entrada principal da escola e encaminha-me para a sala dos professores. A professora cooperante já esperava por mim e fomos juntas até à sala de aula. Começa aqui a aventura! Subimos vários lances de escadas, fui apresentada aos professores que se cruzavam connosco pelo caminho.

Vai começar mais uma fase deste mestrado, mais um momento de aprendizagem agora mais prático. Vamos ver como me relaciono com os professores, que alunos me vão calhar, que turmas irei conhecer.

(...)

#### **novembro 2016**

Hoje o sr Abel cumprimentou-me muito bem, disse-me logo que estariam à minha espera no conselho diretivo para me darem o cartão para entrar na escola. Já me sinto parte desta escola. Nem todos sabem o meu nome mas também não é necessário, tratam-me por “professorinha”. Os alunos que se cruzam comigo nos corredores já me dizem “bom dia professora” e reparam que vou ao bar da escola tal como eles.

(...)

#### **maio 2016**

Que crescida me sinto hoje. Fui ajudar a minha colega de estágio a montar a exposição das suas turmas, com os trabalhos que realizou com eles. Sinto-me crescida porque foi-nos dada a autonomia de montarmos uma exposição sozinhas, numa escola que não é nossa mas que nos acolheu. Numa relação quase de professores para com todos naquele momento de montagem. Os alunos passam e comentam connosco se precisamos de ajuda, veem os trabalhos e comentam entre eles sobre os resultados.

Quase no topo do edifício que me acolhe (claro, novo, amplo), foi onde passei algumas horas deste ano. As salas de aula das disciplinas de artes visuais são todas num único corredor. Têm a grande vantagem de nelas entrar muita luz, são salas arejadas e as janelas ocupam a maioria do comprimento das salas. Logo aqui revoguei a ideia do metro de Lisboa, onde as janelas só deixam mesmo ver os corredores cinzentos infinitos, quase pretos. Vejo o pátio interno da escola, de

onde consigo espreitar os alunos, as suas brincadeiras, os seus seres em ação. Vejo ainda, do interior das salas, o meio envolvente da escola, a zona habitacional, as estradas, os passeios, os jardins, o comércio. Os jardins iluminados e repletos de gente e animais. Há um pequeno jardim dentro da escola, diverso nas plantas e com muitas árvores, em redor da escola e a acompanhar o gradeamento. Começo a imaginar um número variado de contos e histórias com tudo aquilo que vejo. Criaria livros, ilustrações, poemas, cálculos, mapas, pinturas... tudo o que a nossa criatividade nos deixar! Perdi-me em visualizações, em destaques e em trivialidades. Imagens quase fotográficas que estão gravadas na minha mente. “No fundo a fotografia é subversiva, não quando aterroriza, perturba ou mesmo estigmatiza, mas quando é pensativa.” (Barthes, 2010: 34) e entra no meu ser deixando-me perturbada, em questionamentos e imaginações profundos.

Olhando a escola. Esse lugar que me foi dado ou emprestado por este tempo. Numa caracterização mais contextual da escola, o meu estágio aconteceu na Escola Secundária Filipa de Vilhena. Tendo sido criada no ano de 1898, com a criação do curso preparatório para ingresso no Instituto Industrial e Comercial, a escola passou por várias designações - Escola Preparatória Mouzinho da Silveira (1919-1930), Escola Comercial Mouzinho da Silveira (1930-1948), Escola Comercial Filipa de Vilhena (1948- 1974), e Escola Secundária Filipa de Vilhena. Funcionou, transitoriamente, em diferentes edifícios distribuídos pela cidade do Porto até se instalar no atual edifício, inaugurado em 28 de maio de 1959, situado na rua do Covelo, freguesia de Paranhos. A escola localiza-se numa das freguesias mais populosas do concelho do Porto e da área metropolitana. É numa área habitacional, com ofertas diversas e várias tipologias espaciais, bem como de acessibilidade. A população escolar da ESFV caracteriza-se por ter origem quer em bairros camarários, quer em áreas residenciais da classe média-alta. Além dos alunos oriundos desta freguesia, há ainda os que vêm de outras freguesias da

cidade, ou mesmo dos seus arredores. A ESFV foi alvo de intervenção da empresa Parque Escolar, em 2010, o que duplicou a área coberta e melhorou as condições físicas, os equipamentos e, conseqüentemente, aumentou muito o nível de satisfação da comunidade escolar. A população escolar tem ultrapassado os 1100 alunos. Do total de alunos, cerca de 23% são subsidiados pelos Serviços de Ação Social Escolar (ASE) e cerca de três dezenas têm Bolsas de Mérito (In Contrato de Autonomia ESFV). A escola dispõe de uma biblioteca, equipada com computadores e livros de especialidades. Cafeteria, rádio, associação de estudantes com sala própria, papelaria, sala de professores, sala de diretores de turma, secretaria, tesouraria e ainda sala de direção e anfiteatros. Ginásios vários e campos de ar livre. Dispõe ainda de vários auxiliares distribuídos pelos vários pisos da escola.

Em tudo, aparentemente igual a tantas outras escolas públicas do país. Em tudo, rotinas e características similares. Condições excelentes para o desenvolvimento de um bom trabalho individual e coletivo. Ambiente favorável para a execução das tarefas diárias e espaços de lazer motivadores.

Em relação aos espaços físicos, e com o objetivo de manter e promover um ensino de qualidade, a ESFV dispõe de infraestruturas para cada área dos cursos científico-humanísticos e ainda dos profissionais. No caso do Ensino das Artes Visuais, sejam elas Educação Visual ou Tecnológica, assim como as disciplinas do plano curricular da área das Artes Visuais (Desenho, História da Cultura e das Artes, Geometria Descritiva, Oficina de Artes e Oficina Multimédia), há também salas especiais. Especiais porque as salas estão equipadas com lavatório com água e dispõem de uma pequena arrecadação e armários para guardar alguns materiais. Há também uma sala equipada com computadores, máquinas fotográficas e programas de edição de imagens, vídeos, edição de publicações, para o usufruto dos alunos no âmbito da disciplina de Oficina Multimédia. Existe, de certa forma, possibilidade de transformar algumas das aulas em atelier, ou seja, movimentar as mesas, que são estiradores, de forma a criar um ambiente mais aberto, onde os

alunos se possam deslocar entre a sala de aula e desenhar noutros sentidos. Além das salas de aula, existe por parte da comunidade escolar, espaços para exposição, ou exposições, de vários trabalhos dos alunos, ao longo do ano lectivo, nas várias disciplinas. As intervenções dos alunos, com a supervisão dos professores, estão distribuídas pelos vários corredores de salas de aula, bem como no corredor da direção e sala de professores, assim como no espaço polivalente de bar, papelaria, rádio e sala de estudantes. Existe também uma parceria com a Junta de Freguesia de Paranhos que acolhe anualmente a exposição dos finalistas das turmas de Artes, no 12º ano.

Há no Projeto Educativo<sup>6</sup> a permanente preocupação de manter os bons níveis alcançados nos exames nacionais, assim como os resultados internos de avaliação, dos alunos, aliados às boas avaliações externas da escola e dos professores. O Regulamento Interno é muito claro nos objetivos e regras que os alunos têm de cumprir para poderem alcançar bons resultados e superarem-se ao longo dos anos, deixando as famílias e família escolar, da Escola Secundária Filipa de Vilhena, orgulhosa e com boa imagem. Os bons princípios e condutas devem ser passados uns aos outros por meio de ligações como padrinhos e afilhados, para os alunos recém chegados à escola. Os professores também são acompanhados e incentivados a estarem em constante formação, por forma a não perderem os ritmos de aprendizagem, assim como, estarem a par das evoluções educativas. O ambiente torna-se então meio familiar, todos se conhecem, os recentes membros são integrados, os mais velhos vão transmitindo as regras e a comunidade educativa vai-se mantendo ao longo dos anos. Os professores têm, em média, cerca de nove anos de serviço nesta escola e os funcionários estão também há vários anos ao serviço da mesma.

Surge-me a questão: onde está mesmo a educação no meio destas condutas? Educamos para quê? Para manter a ordem, a disciplina, a autonomia e a

---

<sup>6</sup> Ver Anexo V. – Projeto Educativo ESFV

responsabilidade ou para conduzir todos no mesmo sentido, dentro da linha? Inequivocamente há uma imagem a manter para que a autonomia da escola se mantenha. Para que o processo de cumprimento de mérito seja reconhecido. Para garantir o local de trabalho e a instituição, ESFV. Nesta procura assídua de inquietudes ao longo do estágio, dei por mim a navegar entre decretos e haveria decerto mais pontos que o meu ser colocaria em evidência para uma abordagem reflexiva acerca deste tema. No entanto não será este o cerne da minha investigação neste percurso reflexivo sobre o meu estágio. Assim sendo ficarei por esta abordagem que me serve apenas como justificativo a algumas práticas dentro do ensino artístico na ESFV, que terei oportunidade de colocar em evidência mais à frente. Realço ainda que todas estas questões levantadas são conscientes de que a instituição escolar se rege por duras legislações, por condicionantes impostas e aparentemente pouco contornáveis. Impostas pelo estado e cujas normativas o pessoal docente e não docente, direções e alunos, têm de cumprir para o bom e cuidado funcionamento. No entanto, este meu ser, sente-se a ver todas estas questões como condições para a construção de uma plena consciência comunicacional que terá de determinar, impor e interpelar o diálogo e o criticismo no ensino artístico. Ou seja, na medida em que o meu poderá ser usar estas imposições com sentido contraditório, usando-as a meu favor para uma educação artística cuidada, fundamentada e essencial à sociedade contemporânea.

#### *ATENTO*

Ao olhar contextualizado, sobre o que era para mim o desconhecido de entrar na ESFV, adiciono mais algumas camadas, num olhar mais atento e cuidado das imagens que por mim passaram ao longo deste estágio. A instituição, as relações, as artes e o ser. Eu ser aluna-estagiária-professora, neste tempo finito de desassossego.

A escola por si só respira artes. Maioritariamente visuais, muito visuais. Algumas tridimensionais e muitas delas temporárias. Não existe um tempo específico de duração mas há sempre, em permanência, exposições. Há o cuidado de as colocar em pontos estratégicos da escola para que possam ser vistas e revistas por todos. Às obras mais antigas é dado um lugar de destaque pelo corredor das salas das artes. Ficam nas vitrines, envidraçados por tempo indeterminado. Vão compondo os corredores brancos e finitos com alguma cor e decorações. Os nossos olhos vão-se deparando com mais artefactos. Caixas de televisões reutilizadas, caixas de ecrãs de computadores. Figuras de gesso para desenho à vista, até etiquetas a lembrar que aqueles armários já fizeram parte do corredor das ciências. Plásticos com intervenções que se manifestam como vitrais nas longas janelas. Lençóis enormes, coloridos, com retalhos que cobrem as colunas do bar. Vão-se multiplicando as manualidades que em poucos anos não passam de mais um objeto alheio à escola e que está mais a empatar do que a compor ou com utilidade.

...las manualidades, los procesos de creación que se acometen con las manos, claro que forman parte de lo que es la educación artística pero, en este momento histórico considero que no deberían constituir el grueso de las prácticas que llevamos a cabo. (Acaso, 2009: 17)

Ora o que são então estes trabalhos que são expostos? Os trabalhos escolares dos alunos e a decoração dos espaços? São, no meu entender, uma continuidade destas manualidades que são colocadas ao serviço dos alunos. Os quais têm como fim um uso decorativo, que a escola faz dos trabalhos dos alunos. Como decoração dos espaços para determinado momento do ano. Mais do que um trabalho com sentido pedagógico, é feito com o intuito de preencher o lugar “x” dentro da escola. Mas muitos dos projetos realizados ao longo dos anos ficam por expor. Os espaços são muitos e a abertura da escola a exposições é favorável. No entanto os projetos são tantos que a maioria dos trabalhos regressam a casa ou



ficam pelos caixotes do lixo no final de cada ação. As arrecadações são prioritárias para a arrumação de novos materiais e de aproveitamento de muitos trabalhos que se vão acumulando ao longo dos anos, os que são deixados por esquecimento e os que são deixados por indiferença. Materiais esses essenciais a cada aula. Plásticos, tintas, pastéis, fitas adesivas, papel de cenário, entre outros, que ajudam os professores a garantirem o sucesso das suas aulas. No caso de algum aluno se esquecer ou não ter a possibilidade de compra, o professor poderá usufruir destes materiais em prol do ensino ao aluno. Há também os materiais que os alunos vão deixando de ano para ano, como réguas, capas, tesouras... e o lugar para os trabalhos dos alunos tem de ir ficando nas suas capas ou cacifos. Nesse sentido os próprios trabalhos dos alunos tendem a ser bidimensionais, por forma a ocuparem pouco espaço.

Entre acolhimentos e apresentações, fui conhecendo também os alunos, os anos lectivos e as várias disciplinas do grupo 600. Entre as turmas, de 28 alunos cada, encontrei olhares e curiosidades diferentes. Vontades de superação e desinteresses. Rotinas instauradas e incertezas na manifestação das opiniões pessoais ou pontos de vista contrários. Provocações ao limite das paciências e ao julgamento dos outros. Energias para dar e vender e sem noção dos limites. Ações e motivações, ou não, inerentes às idades e às disciplinas. Doravante, há em cada aluno um olhar curioso sobre o que os rodeia e em que sentido se podem manifestar nos assuntos e dinâmicas propostas que, de certa forma, as disciplinas de artes lhes proporcionam. As variações de sentidos e formas de estar vão variando, há momentos em que alguns alunos se manifestam e no outro se retraem, como se se sentissem inseguros, pouco à vontade com determinado assunto ou simplesmente com vergonha de assumirem o desconhecido. Encontrei alunos despertos e curiosos, com vontade de pesquisa, com sede de fugir à rotina. No decorrer das várias aulas, com os processos de trabalho adaptados às disciplinas e aos anos de escolaridade, fui-me elucidando com as matrizes educativas

existentes. Com dinâmicas de trabalho eficientes e outras menos bem conseguidas. Vi sempre a preocupação, por parte de quem tenta instruir, a vontade de instigar os alunos no campo das artes visuais ou nalgum determinado assunto mais profundo do campo visual. Por vezes as vontades de quem ensina saíram ao lado do esperado, do ambicionado, ora pelos alunos e os seus tempos de aprendizagem ora por questões meritocráticas, como os exames nacionais. Ver estes seres, fez-me sentir, de certa forma, algum desassossego. Como se em cada ação, momento ou instante algo de incomodativo começasse a imergir dentro de mim. Estas questões de questões que nem sempre podem ser feitas, ora porque o aluno tem receio de as fazer, ora porque não arrisca em as apresentar. As conversas que são deixadas à superfície porque o tempo de cada um não é o tempo que todos temos, não é o tempo que o tempo tem para cada um e para o coletivo. As turmas que divergem nos seus tempos de aprendizagem mas que requerem uma igualdade de conhecimentos adquiridos. Essencialmente requerem projetos para expor na data do tal acontecimento especial.

Durante este período em que tentei ser, em que me camuflei no papel de aluna-estagiária-professora, observei com acuidade, descobri novas formas de ver e olhar, encontrei-me e comprometi-me dentro desta instituição escolar.

### **Aula 1**

Hoje assisti às aulas de EV do 8º Ano. São três turmas diferentes e cada uma com as suas singularidades. Ambas têm alunos com muita qualidade e outros que requerem mais atenção.

Metodologia da Professora: achei uma boa forma de lidar com os alunos mantendo-se no seu lugar, com calma, de expectadora à espera que os alunos a escutassem, a ouvissem e que fossem lançados exercícios para a aula; passa pelas carteiras individualmente, ajudando quem precisa e auxiliando;

Alunos: trataram-nos logo como professores; foram engraçados alguns com muita pouca vontade de ali estar, outros com gosto e empenho.

Eu: foi estranho este dia. Gostei muito de estar com os alunos, achei/senti que é muito aquilo que quero fazer da minha vida. Mas não sei se hoje não teria lançado alguns olhares e alguns berros

aos alunos. Interpelou-me o facto da professora ser tão calma e pacífica com tudo. Mantendo a sua autoridade na sala de aula mas conseguindo chegar a todos.

Tenho alguns receios: não ser aceite pelos outros professores, não conseguir chegar a uma problemática para a tese; de querer estar aqui e em Lisboa ao mesmo tempo; de querer uma turma minha e ao mesmo tempo não querer fazer mas querer a tese. (Anexo VII.)

Houve neste caminho, erguido dia a dia, a vontade de me superar enquanto aluna, de conhecer mais coisas e aprofundar conhecimentos. De ver este ser a esgueirar-se, pelos corredores de liberdade, às imposições. De encontrar esse lugar de aluna-estagiária-professora. Esse lugar que dificilmente encontrei. Houve pontes pouco claras e lugares de aço, na medida em que foi difícil chegar ou até entrar neles. O lugar de aluna está subentendido em todo este processo de estágio, de mestrado, eterna aluna, que o meu ser encara como intrínseco. A procura constante de conhecimento, a absorção de todas as imagens que me capacitem na construção de saberes. A aventura por campos desconhecidos, por desassossegos inesperados e que me façam aumentar a fasquia do meu ser por ver, por me superar. É também um lugar de fácil presença, na medida em que só preciso de ser acolhida num espaço e deixar-me estar, enquanto observadora. Foi essencialmente esse o meu lugar de aluna, de observadora e colhedora de saberes.

«O que é que ele quer que eu diga?», isto é, o objecto observado pode potencialmente interpelar o observador acerca do próprio processo de observação. A resposta que ele dá é sempre uma interpretação da resposta esperada, o que faz com que ele aceite essa resposta ou a conteste, razão pela qual ela não é apenas a expressão de uma opinião ou de uma interpretação. (Berger, 2009: 188)

Enquanto estagiária assumi-me dentro do lugar incógnito. Ora no sentido de Berger, «o que é que ele [ela/eles] quer [querem] que eu diga?», o que se espera que este ser estagiário refira, reflita ou diga. Isto porque ainda não consegui definir ao certo qual o lugar de atuação, quais os limites, para um lado e outro, do estagiário. Fazer um estágio é estar durante um período de tempo a aprender, através da observação, uma determinada prática. Pode ser uma aprendizagem

prática ou teórica. Com intervenção, coordenação de alguém ou simplesmente com observação. No meu entender, considero que o meu ser apreende mais facilmente com a prática. No entanto, não fui eu quem definiu esse lugar. O lugar foi-me cedido, por um período de tempo, com regras. Em imagens cujos signos eu nem sempre conhecia e, por isso, mantive-me mais como estagiária observadora do que interveniente. Será que foi uma observação de escuta ou pacífica?

Quando nos colocamos numa posição de escuta, envolvemo-nos na temporalidade dos fenómenos, ou seja, envolvemo-nos na ordem do aparecimento e desenvolvimento dos fenómenos a que nos tornámos sensíveis. (...) O sujeito sou eu, aquele que fala, enquanto que vocês, numa posição de escuta, se envolvem numa relação de conhecimento e de investigação que não é uma relação de um sujeito conhecedor perante um objecto conhecido, mas o encontro de dois sujeitos onde aquele que tem o domínio sobre o aparecimento e o desenvolvimento dos fenómenos é precisamente aquele que é o objecto do conhecimento. (...) No fundo, se eu escuto, é porque um outro fala e é responsável pelo aparecimento, pela emergência de um gesto, de um sentido, de uma significação, de uma palavra. Ao contrário da observação cujo ideal é o espelho transparente que permite ver sem ser visto, a escuta não existe sem uma relação, sem uma ligação entre dois sujeitos. Aquele que escuta também está presente na escuta e, mesmo quando pode gravar um discurso e escutá-lo no gravador, ele está sempre presente face a alguém. (Berger, 2009: 189)

Ao dia a dia do estágio fui acrescentando saberes, pela escuta, ao observável. Senti-me presente mas nem sempre interveniente. Nem sempre a escuta que efetuei foi consequente e, por conseguinte, para o meu ser, incompleta na concretização. Na aquisição de saberes. Na concretização prática do que observei e do que apreendi. Consegui realizar uma experiência de prática docente, num estabelecimento de ensino real e concreto. Houve também, neste período, uma pequena aproximação ao que será esse lugar de futura professora mas que apenas o irei descobrir verdadeiramente quando acabar por me reformar. Isto porque ser professor, no meu entendimento e daquilo que me foi possível observar e apreender, é um processo contínuo ao longo da vida, com constantes adaptações, reconstruções e direções. Não haverá nunca uma métrica certa para toda a vida,

para todas as turmas, para todos os alunos ou para todas as escolas. Será com certeza uma mutação indefinida, em todos os sentidos, no decorrer do exercício da profissão docente. Uma aventura diária, de procura dos desassossegos que me façam questionar e refletir e transformar a cada cultura e realidade, as imagens que se me impuserem. E também uma constante aprendizagem, quer pelas instituições escolares, quer pelos professores, alunos e normas implementadas. Por conseguinte, há algo que o ser me faz ver, a certeza que serei uma eterna aluna. Professora, será a vida a ensinar-me a sê-lo. Quer nas ações, quer nas conquistas. Nas reflexões e nas desilusões.

Na realidade de ensino desta escola, e em particular no campo das artes visuais, destaca-se o cuidado pelo cumprimento do programa. O cumprimento das metas e o cumprimento, por si só, de cumprir com a imagem. E esta imagem é o grau zero<sup>7</sup> das artes visuais na ESFV. É a imagem que torna os processos indiferentes e os produtos finais o santo graal. Seja em que disciplina for, o mérito é avaliado segundo o preceito da classificação do resultado final. Em certa medida o professor deixa de ser por si só o docente e torna-se no cliente que exige à agência tudo para ontem, sem tempo quase de pensamento e com um produto atrativo, bonito e forte no apelo ao consumo. Há, no meu entender de estagiária observadora, nesta escola a vontade de criar *artistas produtores* em detrimento do *artista reflexivo* e aliterado à cultura do visual. É uma constatação não tanto pela escuta mas pelas práticas que observei.

#### **Aula 4**

Aula Desenho A, turma 12º I. O exercício de hoje está relacionado com o corpo, é a 2ª fase do exercício proposto há um mês. Cada aluno terá de desenvolver um projeto individual de representação criativa do rosto humano, com as técnicas que quiser, tendo em consideração as

---

<sup>7</sup> A imagem que me refiro como grau zero é a imagem de escola meritocrática. Que coloca o mérito dos alunos em destaque, valoriza os excelentes alunos e pauta-se de normas que contribuam para o destaque da escola, em comparação com outras. O que passa para o exterior, essa imagem, é a imagem exemplar, dos bons alunos!

matérias dadas anteriormente (proporções, repetição, simetria, rotação, esqueleto, transformação, sobreposição...). Ao circular entre as carteiras observei os alunos a criarem de imediato esboços. Com base nos desenhos anteriores dos retratos dos colegas ou ainda na criação de novos retratos. Questiono o que pensam, fui falando individualmente. Uns referem que não têm ideias ainda. Outros fazem esboços dos colegas para irem descongelando ideias. Outros estão já em pequenos esboços tendo em conta alguma mensagem que gostariam de passar. O trabalho é autónomo, a professora passa apenas se surgirem dúvidas ou se vir os alunos demasiado parados. Surge, de vez em quando, o comentário «aproveitem para criarem já algo para a exposição final dos alunos de 12º ano para a Casa de Paranhos». (Anexo VII.)

Posso estar errada na minha premissa de criação de *artistas*. Evidentemente a escola refere antes a criação de alunos autónomos, bem formados e com mérito. Estarei então a ser demasiado exigente no sentido da criação de artistas ou ingénua na conceção dessa teoria? Considero o artista aquele que cria obras de arte, que as produz em massa, quase que de forma industrial, sem grande tempo de pensamento ou desenvolvimento crítico do seu próprio trabalho. Os tempos e prazos de execução e o produto final, que se quer belo e barato, são valorizados. Em contrapartida o *artista reflexivo* é aquele que produz arte com responsabilidade, ou seja, que produz as suas obras conscientemente. Que tem consciência do uso que deu aos materiais, do porquê do uso desses materiais e não de outros. Que sabe que, se usar determinado tempo de secagem, vai obter um resultado diferente do que, se usar um tempo diferente.

Ele disse, e eu concordo, que o objectivo da educação deveria ser entendido como a preparação de artistas. Pelo termo artista nem ele, nem eu, queremos dizer necessariamente pintores, dançarinos, poetas ou autores dramáticos. Nós queremos dizer indivíduos que desenvolveram as ideias, as sensações, as habilidades e a imaginação para criar um trabalho que está bem proporcionado, habilmente executado e imaginativo que é independente do domínio em que cada indivíduo trabalha. O maior elogio que podemos dar a alguém é dizer que ele ou ela é um artista, seja como carpinteiro, cirurgião, cozinheiro, engenheiro, físico ou professor. As belas artes não têm o monopólio do artístico. (...) A tarefa do artista é explorar as possibilidades do meio, de forma a concretizar objectivos que ele ou ela valorizam. Cada material impõe as suas exigências distintas e para usá-las bem temos que aprender a pensar dentro delas. (Eisner, 2008: 45 )

Neste sentido, que procura o meu ser nesta educação visual que me é dada para lecionar? Como posso ajudar estes alunos a desenvolverem as suas ideias e a imaginação para criarem trabalhos independentes? Será esta a conceção que a escola pretende atribuir aos alunos de ensino artístico? Do meu observar, senti que em parte os professores tendem a cultivar nos alunos a autonomia e individualidade dos projetos. Provocando, com imagens e outras referências, a fuga às respostas denominadas de cliché, despertando consciências com outras imagens, outros conceitos, outras manifestações artísticas mais contemporâneas. As reflexões são deixadas para o íntimo de cada ser. São deixados à sua condição. Esses são pontos menores, desde que o produto seja apresentado a tempo e horas e seja esteticamente aceite, o trabalho do educador está feito. Claro que está incompleto, do meu ponto de vista e usando a ideia de Eisner. Há mais do que apenas o trabalho feito, há os objetivos individuais e do professor que têm de ser concretizados e valorizados. E, do que me foi possível escutar, os objetivos ora estão ocultos no íntimo de cada ser, ora são ultrapassados pela fase de produção.

Nesta aventura, nada disto seria expectável porque esperar por algo leva a que o nosso caminho seja condicionado. Impaciente, desconhecido. Implica que este caminho desassossegado pelas conquistas diárias se torne numa espera inquieta por algo que não sabemos o quê. Que nos pode vir a desiludir e, por conseguinte, iludir-nos na esperança de virmos a ser. Sem nunca ter tido uma experiência tão profunda com a instituição escolar, mesmo tendo passado mais de metade da minha vida nela, houve momentos e processos que me instigaram a ser, a ser diferente. Em certa fase do processo achei que poderia ficar pelo caminho ou que tivesse de desistir por me sentir ausente em ver. Como se a competência do ver se tivesse diluído entre os porquês das burocracias escolares. E de entre esta imagem espiriforme o meu ser embrulhar-se cada vez mais no invisível. E não apenas por entre estes lugares de ver mas também pelos lugares de ser. Onde o contacto com os alunos nos transforma, nos torna mutáveis, nos desloca das nossas

condições e nos faz perder de ser o que somos. E o que é afinal “ser o que somos”? Essencialmente é sermos genuínos. É deixarmos o nosso ser individual e independente atuar no ser docente. É não sermos um professor conformado com o sistema estatal, mas antes um agente ativo, pelo intelecto desenvolvido e por tudo aquilo que me é permitido. É-me exigido, quase que moralmente obrigatório para o meu ser, lutar por caminhos livres, de forma a ajudar à construção de uma sociedade mais reflexiva e crítica. E isto só é possível se não nos descartarmos da nossa condição de educadores, com obrigações e deveres. Mas também, e acima de tudo, se formos capazes de entender os alunos como pares, como indivíduos capazes de partilhar conhecimentos, de nos provocarem e incentivarem à procura, ao entendimento e descoberta de novos pontos de vista, ou antigos mas que desconhecíamos. É importante também que não deixemos a nossa identidade. Que saibamos ser par dos alunos mas também os saibamos educar. Assim como à instituição que nos acolhe. Que nos provoca a deixarmos o nosso ser oculto, ofuscado, tímido e repreendido. Sermos par com a instituição, mas que não nos percamos nas burocracias e nas imagens que temos de ajudar a construir e a transmitir. A sermos, essencialmente, nós mesmos, um intelectual emancipado, com mais a oferecer às escolas do que instruir.

Ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante ideia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nenhuma atividade, independente do quão rotinizada possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível. (...) Encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planeamento e organização curricular dos processos de implementação e execução. É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. (Giroux, 1997: 161)

Importa que o meu ser esteja consciente destes deveres responsáveis do professor de levantar as questões pertinentes. De procurar, dentro deste



desassossego, o que irei ensinar, como o irei fazer e porque o faço. Nesse lugar de aluna-estagiária-professora, recorri muitas vezes ao ver além do meu ser na procura do meu papel neste estado. O lugar a ocupar - o físico e o espacial -, as opiniões a formular, os conselhos a dar. As inseguranças a desenvolver ou a colmatar, as curiosidades ou tipologias que iria encontrar, que iria despertar. Se esse lugar seria um contínuo ao longo do estágio ou um lugar de transformações e subida. Nesta conquista deste lugar permaneço na incerteza. Nessa procura que se transformou em sossego. Não pelas ações que tenham parado de despertar mas pelo lugar de aluna-estagiária-professora que se manteve incógnito. O meu ser, esse sim continuou desassossegado, na conquista de mais lugares. Na procura do lugar de aluna com os pares, na procura do lugar de estagiária com os pares, com os docentes e com os alunos e no lugar de professora com os pares e os alunos. São lugares vistos e sentidos. Com inúmeras interrogações e sem grandes limites definidos. Um loop de questões e desabafos interiores.

### **Aula 13**

Quando me questiono: "quem sou eu", e o faço repetidamente situando-me dentro de mim e sem entender o meu fim, quem sou ou o que faço aqui. Estar no estágio para mim já era dado adquirido de encontro de pequenas questões e questionamentos. Assim sendo não estou neste momento a encontrar um fim para o mesmo. A experiência é gira. Adoro o contato com o ensino, com os jovens. Mas não tanto neste sentido tão sério e burocrático. Não me faz sentido tantas normas, tanto negativismo. Dou por mim conformada com este sistema onde não importa a disciplina desde que os corpos estejam dóceis. Desde que estejam ali contidos durante 50 minutos. No espaço de quatro paredes. Isto mais aplicado aos alunos do 8º Ano. Vejo e sinto que a energia que têm poderia ser direcionada de outra forma. Que papel é-me pedido? Que normas me estão a ser colocadas? Como me poderei colocar nesta instituição de ensino continuando a ser apenas eu? Terei de mudar? Serei uma aluna ou estagiária? Ou professora? E que tipo de aluna? E que género de estagiária? Pacífica ou passiva?

Pausa: o que acabei de escrever? Porque me estou a questionar? Porque motivo não estou a ir ao encontro de um problema/questão em concreto ou óbvio? Como a questão do desenho, dos exames ou outro? Para variar tenho de ser diferente? Porquê? Lá estou eu a questionar-me novamente. O que é isso da experiência ou da experiência gira? Porque é que adoro? Eu não tenho que adorar, ou tenho? Tenho uma missão a cumprir? Terei mesmo? Será a minha vontade

de ensinar, em vez dos alunos ou de mim própria? Será uma necessidade minha estar ali à frente dos alunos a tentar transmitir algo ou a tentar ser? Tentar? Ser? Que objecto tese é este que tenho de criar? Vejo com frequência uma imagem de texto, dentro de texto onde a complexidade do meu pensamento entra na complexidade do objecto a criar. (Anexo VII.)

Com muitas incertezas pelos saberes nem sempre conhecidos ou nem sempre explorados o suficiente para os poder transmitir para os receptores. Com códigos por vezes olvidados e, por conseguinte, com um trabalho de casa mais exigente. E se, por um lado, esse lugar de estagiária me deu espaço para a realização desses trabalhos de casa, depois, no lugar de professora, não me foi possível desenvolver com os alunos esse aprofundamento. Uma certeza porém, a de que o lugar de aluna foi sempre uma constante pois este meu ser inconformado e descobridor manteve-se constantemente na procura de conhecimento.

Nesse sentido, da procura de conhecimento e experiência, investi em disciplinas de oferta curricular para a área científica de artes visuais. Passei algumas horas a recordar a Geometria Descritiva, Oficina de Artes, Desenho A e Educação Visual do 8º ano. Tive aqui a oportunidade de ser aluna, no aprofundamento de temas e de questionamento, oculto. O lugar mais fácil de ocupar neste estágio é mesmo o de aluna porque nos mantém à sombra e nos permite observar e questionar. No entanto onde está verdadeiramente o estágio aqui? Neste lugar de sombra? Mais do que observar a prática de um colega de profissão, há no estágio<sup>8</sup>, no meu entender, uma necessidade de pôr em prática, de pôr o meu ser à prática do ver. E foi um lugar mais de nome do que ser. É também o lugar que teria de desenvolver. Houve então a ambição de permanecer. De insistir nesse lugar indefinido e ir vivendo as incertezas das intervenções. Tirando partido de condicionantes, de espaços, de relações e da falta de obrigações. Em certa medida usufruir desse lugar para explorar os pilares de sustento, ocultos pela

---

<sup>8</sup> Estágio como um período de tempo em que exerço uma determinada atividade com vista ao meu aperfeiçoamento profissional. Friso que para mim este estágio é mais um processo de aprendizagem. De realce no meu ser nesse estado de evolução, de preparação para o futuro, como docente.

imagem que é apresentada. Numa imagem que se mostra simples e sem destaques mas com contextos e códigos camuflados, apenas visíveis pelo contato cultural do visível. Nas relações interpessoais com os pares e nas interações pedagógicas com os alunos.

Nesta relação pedagógica cabe salientar a relação com a professora cooperante que me recebeu e me deu a oportunidade de embarcar nesta aventura. E também a escola que possibilitou essa interação entre estudantes e professores. Professora há mais de vinte anos é reconhecível o seu empenho e dedicação à profissão. A alegria com que encara cada turma, cada desafio. Sempre de sorriso no rosto foi-nos mostrando as possibilidades que a ESFV nos poderia oferecer. Entrei em reuniões de grupo onde fui tida como parte do todo, não como interveniente ativo nas conjunturas escolares mas como ouvinte. Fui de certa forma enquadrada mas sem fazer parte das arestas. O que foi positivo porque consegui prestar atenção a outros pormenores, que sendo membro ativo daquele grupo não conseguiria ver. Era um lugar expectável tendo em consideração que não fazia parte da ESFV, fui uma visita, estou apenas de passagem. É um tempo de passagem e de colheita de alguns conhecimentos em práticas educativas, que se identificam como artísticas. E esse lugar ficou bem claro. Estava ali, essencialmente para aprender a ser, através do ver. Pude dar opiniões, fui ouvida e compartilhei ideias com os pares, mas sempre ciente de que aquela não é a minha escola, não são as minhas turmas e não são as minhas regras ou objetivos que prevalecem. Esses consegui executar pelos corredores de liberdade, alguns apenas, que fui descobrindo. Essencialmente junto dos pares mais acessíveis, os alunos, que partilharam estiradores, nesse lugar de aluna.

Houve na professora cooperante uma disponibilidade absoluta para o nosso estágio, na proximidade conosco e na abertura das suas salas de aula para que pudesse ser observadora e tirasse o melhor partido desse lugar. Tive a oportunidade de contactar mais diretamente com as turmas da professora cooperante, Desenho A 12º ano (uma turma) e Educação Visual do 8º ano (quatro

turmas). Em cada uma conheci adolescentes e jovens diferentes. Os mais velhos conscientes do que querem seguir no futuro mas pouco críticos nas suas propostas, nas suas ideias, pouco profundos nas reflexões dos seus trabalhos. Os mais novos, ainda meio perdidos, com a obrigação de participar numa disciplina que a muitos diz muito pouco e que encaram como mais uma onde criam apenas algo manual. Os mais velhos, já conscientes pela escolha de uma área vocacional, de aprofundamento dos estudos, encaram com maior entusiasmo. De forma geral a minha interação tentou ser sempre colocar os alunos num lugar menos confortável, de questionamento e reflexão sobre os processos e propostas de trabalho. Voltando a Rancière, ser o mestre também aprendiz e que deixa os alunos mergulharem sozinhos, com as suas inteligências, na procura e construção de saberes: usando a inteligência e vontade. Nem sempre este lugar foi bem aceite pela professora cooperante por os objetivos finais serem imagens diferentes.

A educação pode muito bem ser, de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, numa sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso; sabemos no entanto que, na sua distribuição, naquilo que permite e naquilo que impede, ela segue as linhas que são marcadas pelas distâncias, pelas oposições e pelas lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo. (Foucault, 2004: 12)

Este lugar de professor é em si mesmo um discurso de poder. Um discurso onde o professor nem sempre pode ser ele próprio em detrimento daquilo que são as imposições superiores. Foucault afirma, neste contexto, onde se encontra também o sistema educacional, que o sistema mantém ou modifica a apropriação dos discursos. Ele defende que a educação, ao mesmo tempo, em que é um instrumento de acesso aos discursos limita o sujeito, determinando o que é e o que não é permitido. Caracteriza assim, o sistema de educação como uma maneira política de controlar e conduzir a apropriação dos discursos. Que o sistema de ensino é uma ritualização da palavra, uma qualificação e uma fixação de papéis para os indivíduos que falam, a constituição de um grupo doutrinário, distribuição

e apropriação do discurso. Que a sociedade disciplina-se através da linguagem das ideias que se proliferam indefinidamente caracterizando a sociedade do discurso. Por causa desse modo de disseminação, rápida e indiscriminada, o poder torna-se oculto e não sabemos, na verdade, onde ele está. Ao mesmo tempo em que se camuflam, os discursos perpetuam-se e influenciam em grande escala o comportamento do homem na sociedade. Os indivíduos apreendem desde crianças ideias e valores ditados pelas instituições valorizadas pela sociedade, principalmente as escolares. Esses discursos, tendem a dizer ao homem qual o papel que ele tem de desempenhar na sociedade. A instituição escolar desempenha nesse sentido o papel de modelador dos indivíduos, fazendo-os entender quais as ideias e discursos apropriados dentro do contexto social, principalmente segundo a classe detentora do poder. A escola funciona como apoio à vontade de verdade, ao mesmo tempo em que distribui, valoriza e reparte o saber. Dessa forma a instituição escolar exerce uma espécie de pressão ou coerção sobre os indivíduos forçando-os sutilmente a moldarem-se ao que pensa a classe que domina ideologicamente a sociedade. A apropriação social dos discursos é feita pelo sistema educacional, que é definido por Foucault como o espaço onde os indivíduos têm acesso a muitos discursos e aprendem a reproduzi-los. Para Foucault a partir do momento em que o homem tem consciência de que a sociedade constrói todo um discurso ao qual ele é moldado, este pode passar a ter voz ativa sobre as suas ações, no entanto isso não significa que terá total liberdade sobre a forma de agir e pensar. Mas terá consciência das ideologias ao seu redor e poderá questionar a verdade. Inevitavelmente o professor terá de se colocar neste lugar, de questionamento e apropriação dos seus discursos dentro dos que são impostos pelo estado, detentor do poder.



## 2. *SER*

### *VISUALIZANTE*

Procuro neste momento *desembrulhar* o meu ser que viveu entre ações e reflexões na construção da proposta a ser desenvolvida pelos alunos. Como aquilo que fui vivendo durante um ano do MEAV se reverteu em práticas no exercício da profissão docente. Suportando-me em ser este ser visual, irreconhecível ver.

Ao longo deste ano fui contemplando com especial atenção as questões associadas ao nosso quotidiano. Este meio que nos envolve, que nos acolhe, que nos é mostrado pelas imagens, que nos corrompe e nos leva a ir além da nossa imaginação ou nos leva ao consumo irrefletido. Um quotidiano exacerbado pelos produtos fúteis, inquestionados e desnecessários mas que nos atraem de tal forma que mesmo não precisando, o nosso olhar obriga-nos a tê-los. Sendo então este um campo essencialmente visual, fui procurando entendê-lo nas suas vertentes e nas suas dinâmicas, no sentido do ensino do visual e das problemáticas que associamos ao ensino das artes visuais. Encarei também este estágio como essa oportunidade de me cruzar com questões mais práticas do entendimento desta cultura que nos consome em imagens. As imagens que colhemos, as que respigamos (Hernández, 2007), as que filtramos e se na realidade entendemos alguma delas na sua essência. De que forma as usamos no nosso dia a dia e se queremos mesmo que elas entrem no nosso mundo ou apenas que sejam uma distração ou um passatempo. E porque nos relacionamos com essas imagens ou não. Se há efetivamente uma necessidade de as entendermos ou, simplesmente, contemplarmos por breves instantes e as deixarmos passar ao lado das nossas vidas sem termos o cuidado de perceber a influência que podem ter nas nossas

ações. Se há nesta relação quotidiana com as imagens, porque todos as temos, um cruzamento naquilo que são as propostas de trabalho que lançamos aos alunos e, paralelamente, se os alunos são influenciados pelas imagens que veem. Se há leitura dessas imagens ou apenas apropriação, da imagem como um todo ou da ideia subjacente que o aluno interpreta, consome.

Das propostas iniciais que foram lançadas aos alunos, observei que nem todas eram contempladas por uma pesquisa. Muitos usam apenas o seu capital cultural<sup>9</sup>, para criarem as suas respostas às propostas lançadas pelo professor. Por isso, na minha visão, ajuda-los a olhar com outro ver, por exemplo, para o caminho que fazem no dia a dia, pode despertar-lhes o olhar e elevar-lhes a criatividade através de pesquisas mais cuidadas e intencionais. Outros que procuram algo, acabam por ficar pelas imagens das primeiras pesquisas que são quase idolatradas por eles por se considerarem pouco aptos a criarem algo tão fantástico e sedutor. Na realização das propostas acabam por se apropriar das ideias que veem nas imagens ou apropriarem-se mesmo de partes dessa imagem que incluem nos seus trabalhos. E observo, nas relações corporais dos alunos com os seus trabalhos, pouco à vontade na construção das propostas, um olhar de certa forma distante. Um tato tímido e inseguro. Muito hesitante em criar ou experimentar. Vai ao encontro do que Foucault defende, que o poder dita as regras do discurso e há uma obstrução por aquilo que é novo, pelos métodos que se querem modificar e inovar. Há no geral uma comunicação corporal de seres inseguros, com medo de errar na resposta certa ao exercício.

Do observar ao colocar em ação estas questões e interpelações, deixou o meu ser confuso e um tanto ao quanto perdido entre as construções visuais de possibilidades de propostas. O ser visual, o meu ser enquanto indivíduo atento ao

---

<sup>9</sup> “...o capital cultural é mais do que uma subcultura de classe; é tido como um recurso de poder que equivale e se destaca - no duplo sentido de se separar e de ter uma relevância especial - de outros recursos, especialmente, e tendo como referência básica, os recursos económicos.” Bourdieu, 1987: 24)



mundo, às imagens deste cotidiano, desassossegado por natureza, imaginou um número infinito de propostas que poderia lançar aos vários alunos, transpondo-os para lugares de autêntica imaginação. Ser simplesmente um ver, um indivíduo que vive com atenção às imagens que lhe surgem. Ser alguém que procura as imagens que lhe provocam sensações de natureza psicológica. Ser alguém que transporta as imagens para o campo tridimensional. E como este ser se comunica com os outros seres. Como consigo transmitir aos outros este ser que se revê naquela imagem e a transporta para outro ser, com a mesma linguagem que produz comunicação e entendimento. Porque muitas vezes o próprio aluno sente a necessidade de clarificar as suas ideias e propostas mas, nem sempre consegue chegar a mensagem certa ao emissor. Nem sempre aquilo que diz se reflete naquilo que efetivamente sente ou está de acordo com o que imaginou. E que criou. E aí entra a opinião do professor naquilo que é o seu entendimento sobre o assunto. Mas como poderá então o aluno manifestar a sua vontade e a sua ideia se não conhece os signos ou os códigos? Como poderá o professor entender o que vai na imaginação do aluno se a mensagem não chega? Se a sua vontade e ideia, do que poderá ser o resultado da proposta, se sobrepõe ao tempo de pensamento do aluno?

Neste ser iniciou-se um processo de troca de papéis, de lugares de contradições e inseguranças. De confrontos e decisões pessoais na tentativa que foi entender estes campos culturais, estes campos visuais e as possíveis manifestações dos e com os alunos. Por um lado nesta área que é a cultura das imagens, a cultura visual. Por outro lado o entendimento dessa cultura e a forma aplicacional e de comunicação dessa área. De como comunicamos as nossas ideias, que maioritariamente se manifestam por imagens visuais. Da forma como as transmitimos ou omitimos aos outros. E foi surgindo assim este campo de questionamento mais concreto e definido numa área ainda sem grandes definições.

### *CORPO*

Nesta nossa contemporaneidade, onde a maioria do conhecimento nos é dado pelas tecnologias visuais de informação, as imagens são o signo que nos permite capturar esses conhecimentos. É dado porque as imagens surgem aos nossos olhos sem as procurarmos. Não há um único movimento que façamos onde as imagens não surjam à nossa frente. Sejam elas para consumo de produtos, para informações do mundo ou para aprendizagens. Sendo que a maioria acaba por se tornar produto, porque inevitavelmente somos obrigados a consumir essas imagens. E nem sempre conseguimos ter tempo ou conhecimento para as interpretar, questionar, pôr em análise e atribuir-lhe uma categoria, para arquivarmos no nosso banco de dados mental. Não temos um modelo. As imagens são algumas cópias de cópias, têm significados cruzados, transformados e muitas chegam-nos já com teores falseados.

As imagens surgem há milhares de anos, com a denominação de imagens a atribuir-se às representações de vida dos homens das cavernas. Os desenhos pictóricos característicos daquele tempo. Com o avanço da humanidade, destaco a época impulsionadora das imagens, o Renascimento. Onde as imagens possuíam uma racionalização e poder dominantes. Uma luz no túnel do metro, que foi o “bip” das imagens, a sua ascensão. Que fez história. Que impulsionou as imagens como objetos, essenciais numa época onde a estética começa a surgir e, a educação da mesma, é associada a reflexões filosóficas, de criação artística, de objetos e elementos visuais, com critérios de gosto e juízos sobre o belo. Os anos foram passando e as técnicas foram-se alterando. No entanto há algo que permanece em todas, é uma linguagem igual a qualquer língua, a qualquer pessoa que saiba ou não ler e escrever. Cada imagem surge num determinado contexto, com uma determinada função ou sem função alguma mas na qual colocamos um propósito. Por exemplo, há alguns séculos atrás, as imagens eram consideradas uma forma de aliterar quem não sabia ler a bíblia. Outras transportam-nos para momentos chave de determinado país ou cultura, como a pintura *Guernica*, de Picasso. Mas será que todos entendemos estas imagens? Será que as interpretamos

da mesma forma? Será que elas nos transmitem o mesmo? Serão as imagens “uma espécie de escrita que precisa ser decodificada” (Sontag , 2012: 156)?

Sontag referia-se nesta afirmação ao termo fotografia, como se aquilo que uma fotografia nos transmite ou aquilo que nela está contido precisasse ser decodificado. Esta interpelação remete-me para, não só as fotografias mas, todas as imagens, como se todas elas nos contassem algo, nos quisessem dizer algo mas que nem sempre sabemos decodificar. Há um interesse cada vez maior do mundo de aprofundar este tema do visual, das imagens e da necessidade de existir uma alfabetização visual<sup>10</sup>. Um conjunto de signos, entendidos com um código e que nos permita entender e ler as imagens. Uma possibilidade de conhecimento, uma literacia que se quer visual e simultaneamente uma cultura visual, que se constrói e desenvolve, precisamente devido à necessidade de interpretação crítica dos seus significados que estão muito para além da superfície. Que se expressam de formas diferentes mas são imprescindíveis à nossa compreensão desta sociedade contemporânea. Nesta ideia de sociedade pós-moderna que valoriza o sentido visual em detrimento da escrita e do texto tradicionais enquanto produtores de cultura. Se a crise do modernismo dá origem à pós-modernidade:

O pós-modernismo é a crise causada pelo modernismo e pela cultura moderna confrontando o fracasso da sua própria estratégia visual. Por outras palavras, é a crise do visual que cria a pós modernidade, não a sua textualidade.” (Mirzoeff, 1998: 4)

Então um currículo pós-moderno tem necessariamente de se relacionar com a construção social da realidade, possibilitando um conhecimento geral da diversidade cultural. Um enfoque pós-moderno na educação artística possibilita

---

<sup>10</sup> Donis Dondis, em *A primer of visual literacy*, publicada em 1973, pelo Massachusetts Institute of Technology, citado por Sardelich, a autora introduz o conceito de alfabetismo visual. O livro propõe um sistema básico para a aprendizagem, identificação, criação e compreensão de mensagens visuais acessíveis a todas as pessoas, e não somente àquelas especialmente formadas como designers e artistas. Apoiando-se no sistema proposto por Dondis para uma “alfabetização visual”, alguns professores começaram a aplicar um esquema de leitura de imagens fundamentado na sintaxe visual, que mostra a disposição dos elementos básicos, como ponto, linha, forma, no sentido da composição.

uma sólida relação entre as artes, a educação e a sociedade. Uma educação construída através do questionamento e desde múltiplas perspectivas fomenta o pensamento crítico, a aceitação e a tolerância. Efetivando, ao longo dos anos e pela apreciação da arte em cada momento histórico e cultural, a crise da arte contemporânea. Crise esta preponderante para as redefinições dos lugares de atuação, das necessidades quotidianas, dos pensamentos e ações por forma a dar a conhecer aos públicos a arte e a formá-los para novos entendimentos e conceções. Também propicia o exercício da ação democrática e uma (re)avaliação das nossas possibilidades educativas no contexto económico da educação. Uma cultura para as massas, para as grandes e pequenas manifestações humanas, retrato desta sociedade em crescente mudança e carente de reflexão crítica e olhar visível sobre o mundo. Vem, em paralelo com a história da arte, enquanto área de conhecimento e aprofundamento das imagens, um campo que se debruça nos estudos culturais, na procura do conhecimento que uma imagem transmite no seu ser oculto. Ou seja, nos contextos culturais e históricos, de uma determinada realidade local, social e, nos códigos usados na criação dessas imagens, dessas obras de arte. Hernández classifica a cultura visual como um campo interdisciplinar, mestiço, que traz questões da arte, mas ainda “da arquitetura, da história, da mediatologia, da psicologia cultural, da antropologia, etc e não se organiza a partir de artefactos, factos e sujeitos, mas sim, em relação aos seus significados culturais.” (Hernández, 2000: 134). Encontro uma necessidade fugaz de entender esta educação artística através da cultura visual na sua experiência vivenciada pelos autores, neste caso pelos alunos. No sentido intencional de conceber pensamento sobre o sujeito aluno enquanto espectador do mundo ou como aquele que usa e experiencia as realidades quotidianas. O aluno que se debruça em compreender a arte, a cultura, a história que se cruza no seu caminho diário, na sua compreensão ou indiferença para com o mundo. Para este mundo visível e vivido do ser. Numa visão ainda mais concreta do meu ser, que tipo de aluno-indivíduo estamos a criar? Um sujeito reflexivo que se relaciona com o mundo, debruçando-se e

embrulhando-se na sua existência, no seu capital social, na sua historicidade para poder conhecer e estabelecer conhecimentos? Ou um sujeito indiferente ao cotidiano, que passa ao largo do mundo, apenas para viver o vivido por outros e, seguir o caminho de tantos outros, nesse lugar tido como utópico da felicidade adquirida? Como se a indiferença ao cotidiano literal das imagens e do que acontece à flor do vivido, seja a consumação maior de seu ser. Onde se reflete então aqui o *eu*? E neste encadeamento de condições do ser, encaro também a posição do próprio docente. Esse ser a quem se impõe uma responsabilidade acrescida, a de instruir e ensinar. Será que o seu *eu* está intrínseco ao seu estado de professor? De certo sim mas está a ser verdadeiramente o ser igual a si próprio ou uma imagem daquilo que a profissão o exige?! Onde fica a própria identidade do ser? Como se manifesta no fundo este corpo-ser que observa, tem consciência, manifesta-se, intervém, age e que tem uma intencionalidade, um serviço? E neste ser incluo aluno e professor. Que têm em simultâneo deveres de ser. Fenómenos que são vistos, transformados e que se manifestam além do instante, de modos diversos e em constantes mudanças pelo que é visto no mundo. Mas sem um aprofundamento consciente deste mundo, das manifestações que nem sempre são claras, este *corpo-ser*<sup>11</sup> torna-se num *corpo-ausente*<sup>12</sup> por se deixar ir. Um corpo instrumento, instrumentalizado pelo discurso de poder do estado. Por não questionar ou se quer ter atenção ao que verdadeiramente vê. Ora se não formos despertos para este olhar o mundo. Para ver no mundo aquilo que de mais puro há para ser visto e sentido, estamos apenas a viver o exterior, sem expressão.

---

<sup>11</sup> Este corpo que somos em plenitude. De entrega total ao que fazemos, ao que nos interessa, ao conhecimento, à construção de algo. Ser-se por inteiro, sem influências adversas ao ser genuíno mas não ingênuo. Consciente das suas ações e intenções. Práticas e reflexões.

<sup>12</sup> Pelo contrário este é um corpo apenas físico, sem intenção de ligação entre as ações, o ser instrumento de algo ou alguém. O ser descarta-se da responsabilidade do corpo, da integridade total de ser.

Estas imagens que nos capturam, que nos ajudam a perceber o mundo, não são mais do que signos<sup>13</sup>, só possíveis de entendimentos pelos diversos códigos partilhados pelas diversas instituições. Que, para as compreendermos, para as lermos, temos de ter o conhecimento desses códigos. Sabermos decifrar a linguagem das imagens. Temos de saber identificar os códigos atribuídos a cada imagem para uma melhor compreensão da mesma e dos contextos a que está associada. Eliminando os ruídos e concentrando-nos na mensagem que a imagem tem para nós. Existirá algum esquema de leitura das imagens? Alguma matriz que seja aplicada a cada imagem que nos ajude a lê-la, a identificar as mensagens? Algum tipo de racionalidade perceptiva e comunicativa que justifique o desenvolvimento de uma linguagem visual que facilite a comunicação? Entendo que há nesta linguagem, não formal da leitura de imagens, uma racionalidade política que encara a arte como essencial para as expressões pessoais de emoções e sentimentos, que não poderiam ser comunicados de outra forma. A expressão da arte, que circula em nós pelas imagens que vemos, manifesta os nossos próprios conteúdos enquanto indivíduos e sociedade. A forma como o comunicamos é também uma aprendizagem, que tem nas artes a sua revelação pública. O ensino visual é, assim, uma necessidade vital na comunicação pessoal ao mundo. Na expressão comunicacional do sujeito com o outro, das minhas ideias no mundo. Na minha manifestação racional e relacional, em cada época e cultura. Para Hernández, um estudo sistemático da Cultura Visual pode proporcionar uma compreensão crítica do seu papel e das suas funções sociais, como também das suas relações de poder, indo além da apreciação ou do prazer que as imagens nos proporcionam. Ele entende a Cultura Visual como um campo de estudo móvel, porque diariamente são introduzidos novos aspectos relacionados tanto às

---

<sup>13</sup> “el resultado es significativo, que funciona a través de discretos elementos visibles llamados signos a los que se atribuyen significados; que dichas atribuciones de significado o interpretaciones están reguladas mediante reglas denominadas códigos y que el sujeto o agente de esta atribución, el lector o el espectador, es un elemento decisivo en el proceso.” (Bal, 1996: 26)

representações quanto aos artefatos visuais. Nessa perspectiva, não há recetores nem leitores, mas sim construtores e intérpretes, na medida em que a aproximação não é passiva nem dependente, mas sim interativa e condizente com as experiências que cada sujeito vive no seu dia-a-dia. Uma primeira meta a ser perseguida nessa abordagem seria explorar as representações que as pessoas constroem da realidade a partir das suas características sociais, culturais e históricas, ou seja, compreender o que se representa para compreender as próprias representações. (Hernández, 2002).

Personalizar uma proposta trouxe nestes fundamentos referidos algumas reflexões. Algumas sinuosidades sobre o que criar, o que aprofundar, o que explorar, o que lançar como exercício. Com quem efetuar a proposta e de que forma poderia alcançar alguns resultados ou alguns fracassos por forma a ter questões e desassossegos. Mesmo estando atenta à questão da cultura visual, este é um campo ainda em bruto com muitas questões a explorar e com muitas pontas soltas com várias possibilidades de junção. Um campo arenoso também para mim. E olhando para os vários grupos turma que me foram apresentados, as possibilidades ainda eram maiores, de falhas e de linguagem pouco clara. Partiria logo com uma falha na comunicação por os códigos linguísticos serem desconhecidos. No entanto, imagens todos conhecemos, todos nos relacionamos com elas diariamente, até se tornam numa banalidade sem precedentes. Apesar disso são um signo que a todos nos caracteriza, somos seres essencialmente visuais. Ao lançamento da proposta, o meu ser estava quase invisível, tal não era o desconforto pela indefinição de qual seria a sua leitura por parte dos alunos. Desassossegava-me o não saber se saberia responder a todas as questões que pudessem surgir. Mas não surgiram. Há nos alunos o consumismo consumado daquilo que lhes é transmitido ou questionado. Será? É atribuído um papel social ao aluno, na sua relação com os pares, com o professor e com a instituição escolar. O próprio professor é convidado a desempenhar um papel social. Inseridos ambos

numa instituição, que é a escola, que se rege por regras muito fortes, impostas pelo estado. Esse dispositivo disciplinador que modela e sujeita cada um de nós às suas condições. Por isso não devo estranhar que as questões não surjam por parte dos alunos ou sequer que sejam levantadas pelo professor. São sujeitos, sujeitos à ordem e ao dispositivo disciplinador que é a escola, a turma, a disciplina, a matéria, a avaliação.

Daquilo que foram algumas provocações que lancei, ficaram apenas no ar palavras que rapidamente se sumiram pela necessidade da prática para colher os frutos no final. O tempo do processo de pensamento esvaiu-se pela necessidade das manualidades, do colocar a primeira ideia em prática não dando asas à imaginação ou furando uma ideia com a sua oposição. O sistema apenas manifesta interesse no momento final de consolidação dos conhecimentos com mérito ou não pelo produto apresentado. Deparando-me com os alunos do 8º ano do ensino básico, questiono-me de que forma irão entender as imagens que lhes irei lançar.

Questionei-me na elaboração da proposta se a comunicação visual seria a melhor abordagem à cultura visual. Se conseguiria lançar o desafio aos alunos do ensino básico e provoca-los a verem além dos seus primeiros olhares sobre as imagens e sobre aquilo que são as suas imagens do quotidiano. As suas escolhas naquilo que veem e leem no dia a dia. A forma como se relacionam com elas ou se há, em alguma medida, uma relação. E de que forma cada indivíduo, tendo em conta as suas ideias, desenvolveria as suas pesquisas. Que imagens selecionaria, que momentos optaria, que signos ou códigos iria ou não destacar. Como poderia colocar em evidência as imagens como campo eleito pela cultura visual para transformar os seus olhares pelo mundo. Sendo que não parti do princípio que eles não o saberiam ou que eles não saberiam fazer uma escolha pelas imagens, mas sim, que eu enquanto aluna-estagiária-professora, precisava de ter uma medida de perceber os seus conhecimentos. Os seus capitais culturais e, no todo da turma para que a proposta fosse ao encontro dos meus e dos seus objetivos. Mas também aqui as realidades são diferentes das teorias. Partir do pressuposto que o aluno não



sabe nada ou que sabe muito é uma indefinição do professor e que dificilmente poderá ser colmatada. Quer pela ausência de tempo, que permita que as relações entre alunos e professores sejam de conhecimento mútuo e projeção dos projetos, quer pelas imagens finais que cada projeto tem obrigatoriamente de corresponder. Quero com isto dizer que o professor não tem tempo útil de conhecimento da turma. Do conhecimento individual de cada ser que compõe as turmas pelas diretrizes que a escola impõe, de correspondência a um padrão de mérito que se quer com resultados quantitativos ao final e cada dois ou três meses. E, com apenas 110 minutos por semana, há um infindável número de processos que são ultrapassados ou nem contemplados. Com turmas de 28 alunos e apenas um professor é difícil o acompanhamento. Existe a necessidade de superação de obstáculos e conseguir dar a atenção necessária a cada aluno para a sua construção de ser, para a construção do seu conhecimento. Estando atento a quais as ferramentas e inquietudes solicitadas. Mas é um papel ingrato e incompleto, o de professor, neste caso. As relações com os alunos ficam pela superfície. Não há tempo nem espaço para uma exploração mais profunda que permita a permeabilidade por campos visuais inexplorados, à partida. E os potenciais, quer dos alunos ou professores, quer dos projetos, ficam muito aquém do alcançável.

Por conseguinte, há opções que o docente tem de fazer. Há escolhas que tem de tomar em prol do que se considera essencial para: o aluno, o projeto, a escola e para si próprio. Os limites do que são os lugares de cada um, da sua individualidade e ser. Das limitações que condicionam as posições e as ações. As opções que tem de tomar em consequência de um projeto, de um aluno ou turma ou de si próprio. Consciente das suas limitações e dificuldades. Nas minhas relações com os pares, na escola, foi interessante conviver com os conflitos saudáveis com a professora cooperante, as sugestões e contradições com os alunos. Nesses conflitos, é interessante observar os lados de um mesmo propósito, no sentido em que, o que eu defenderia como prioritário seria o processo de trabalho e não a imagem final do projeto. Pelo contrário a professora cooperante

dava destaque ao produto final pela necessidade de atribuir uma classificação e ter um prazo para a montagem de uma exposição. Há visões diferentes, campos de partida e de chegada para um mesmo fim, o de contribuir para o crescimento do aluno.

### *MAPA*

Desembrulhando o meu ver, conseguindo captar a questão essencial, a imagem, vou dar continuidade a este embrulho das imagens que precisam de ser lidas, interior e exteriormente. Descodificadas nos seus conceitos e contextos. Da cultura quotidiana que exerce sobre as imagens um enorme poder e manipulação. Cultura imposta pelo visual. Que usa os nossos sentidos para nos condicionar à cultura massificada. Que controla os nossos seres no caminho político e social da sociedade de consumo. Da sociedade que arrebatou com o ser como mais um corpo- ausente, fora de si mesmo, instrumentalizado. Um corpo sem ser, quase sem lugar, sem ver que estão a condicionar a nossa visão. Agora se formos capazes de olhar verdadeiramente e ir desembrulhando, pelas fendas que se criam, rompendo com a tradição e as políticas do estado, conseguimos ver além do olhar. Explorar territórios diferentes e enveredar por aventuras mais sinuosas e menos tranquilas. Com riscos, se calhar perigosos mas pelo menos são riscos novos e com expectativas diferentes. Nesse sentido, e de todos os fatores que o meu ser foi contemplado pelo ver, surgiu então a proposta “Mapear”<sup>14</sup>. Como o nome indica, trata-se de uma proposta de mapeamento. Ao leitor desafio-o a criar uma imagem mental do que poderia ser para si este “mapear” sem qualquer signo ou código para decifrar a minha proposta. Avanço que a proposta foi concebida, conscientemente, de uma forma ambiciosa. Quer no nome quer nos exercícios propostos. Aos alunos apresentei um exercício dividido em duas partes. Numa

---

<sup>14</sup> Ver anexo III. – Proposta trabalho

primeira parte o aluno é convidado a criar um mapa de si próprio, no entendimento do seu ser enquanto indivíduo que tem um corpo, uma mente, uma alma e, da forma que desejar, tornar-se numa imagem bi ou tridimensional, com os materiais que desejar. De forma a que quem olhe para o objeto o encontre caracterizado. Numa segunda parte os alunos são convidados a trabalhar em turma desenvolvendo um mapa de turma que se assuma como um objeto visual deles próprios. Estes mapas aparecem como territórios do próprio corpo humano. Esse corpo que mentalmente comandamos, que se encontra visível, em parte, nos territórios que deixamos e se manifesta físico pelos espaços em que nos deambulamos. Quantas vezes, fomos confrontados com o nosso *eu*? Em caracterizarmo-nos individualmente, mostrando uma parte de nós que nem sempre se manifesta, ou que não queremos que esteja em evidência, e o transpomos para algo físico, visual e até palpável? Foi esta tentativa de sair do nosso ser, desse nosso corpo, individual, com o nosso capital cultural e social e deixarmos um pouco daquilo que somos numa forma diferente de ver. Numa imagem pessoal, que se manifesta única e irrepetível, individualizada e sem condicionantes exteriores, por ser do meu ser e não de outro ser. Mas cada ser aluno manifesta-se em conformidade com algo. O aluno é qualquer indivíduo. Mas no aluno manifestou-se a necessidade de agrado ao professor, de ir ao encontro da resposta certa a uma questão indecifrável. Os códigos não terão sido bem passados, houve algo durante o processo de comunicação que falhou. Algo não foi ao encontro das expectativas dos alunos e isso manifestou-se nos processos de trabalho, não nos produtos finais. Esses foram conseguidos e as imagens finais falarão por si na exposição final, num verdadeiro museu de arte contemporânea, com presença anual da ESFV, no Museu da Fundação de Serralves, no centro do Porto (ver figura 1).

Havendo anualmente a necessidade da criação, logo no início do ano, o Plano Anual da Escola e, por conseguinte, o Plano Anual de cada Turma, os professores têm até determinada data para apresentar as suas intenções e

planeamentos para as suas turmas ao longo do ano. Visitas de estudo, atividades extra e todas as atividades e projetos que irão desenvolver ao longo de cada período de trabalho em cada ano e em cada turma. Tendo sido a minha chegada à ESFV já tardia, em comparação com outros anos (segundo a professora cooperante, por questões alheias à ESFV e a mim própria), foi exercida alguma pressão sobre mim para a apresentação da proposta.



Figura 1 – Projetos finais da proposta “Mapear”. Turmas 8º Ano (A, B, C, D e E).

Qual seria e em que turmas iria apresentar. As possibilidades iniciais incidiam, supostamente, sobre qualquer turma. Ao deparar-me com a prática de cada aula considerei que seria interessante explorar algumas temáticas comunicativas com os alunos mais velhos. Por um lado por ser um par mais fácil de chegar e por outro lado por poderem desenvolver um pensamento mais profundo sobre a cultura contemporânea. São claro suposições de um ser que pouco ou nada entende do que vai nestes seres com quem travei algumas conversas, alguns pensamentos. Possivelmente estaria a criar expectativas altas, ou baixas. Estaria a tentar iludir o meu ser criando um pressuposto de cada turma que me poderia decepcionar por tentar criar ideias pré-concebidas no meu ver. Se apresentar aos alunos mais novos, do 8º ano, como poderia obter respostas? Que pensamentos poderiam advir de reflexões sobre a contemporaneidade?

Posta em análise todas as preocupações e ansiedades que o meu ser foi colhendo durante o primeiro mês de estágio, acabei por me deixar influenciar pela proposta sugerida pela professora cooperante. Expostas as minhas partilhas, ainda pouco definidas com a professora cooperante, percebi que seria um entrave se a minha proposta incidisse sobre a turma de 12º ano, noutra disciplina que não a leccionada pela professora. Ou seja, fazer algo com uma turma que não fosse leccionada pela professora cooperante estava fora de questão, por mais sentido que isso pudesse fazer para o desenvolvimento do meu estágio. Assim, implementar uma proposta com a turma de 12º em Oficina de Artes ficou fora de questão. Tinha então duas opções de apresentação da proposta, na turma de 12º ano em Desenho A ou numa das turmas de Educação Visual do 8º ano, por serem turmas leccionadas pela professora. A turma de 12º ano estava com o plano anual bastante preenchido e com a preocupação da professora cooperante relativamente à preparação dos alunos para o exame nacional. Avancei para as turmas de 8º ano.

Do plano anual de turmas, existiam dois projetos, já meio definidos em conselhos de turmas do 8º ano, que teriam de ser, inevitavelmente, agarrados por mim ou pela minha colega de estágio. Um deles um projeto concurso, para a

criação de um cartaz sobre a cultura espanhola e o outro o projeto com escolas da Fundação de Serralves. Ambos com contacto com público fora das portas da instituição escolar. Imagens importantes para a difusão da escola. Mais uma vez o foco na imagem para fora. Ainda um pouco na sombra do que seriam os projetos, tivemos de optar e escolher um. Incidi no projeto da Fundação de Serralves com as escolas. Quase no término do primeiro período lectivo, houve um reunião na Fundação de Serralves e o projeto foi apresentado. “As imagens do corpo”, é o tema do projeto. Foi apresentado num ambiente de conversas, com testemunhos de o que é ser corpo no mundo de hoje. O que é ser algo de físico. Como se relaciona o nosso corpo com o outro, com as outras coisas, com o mundo vivido e o imaginado. Como poderá este nosso corpo ser uma imagem biológica, uma ciência exata? E que relações são fomentadas em imagens artísticas no nosso dia a dia. Uma abordagem que teve como ponto de partida a obra da artista plástica Helena Almeida e as suas imagens do seu corpo, numa exposição que esteve na mesma fundação durante 2015. A vivência do nosso próprio corpo, a sua história, as suas marcas e transformações, a experiência única e insubstituível que cada ser humano possui, é a base de lançamento do projeto. A abordagem que serviu de suporte para a proposta geral incidiu

...no nosso quotidiano como o corpo é espaço de projeção, palco fértil de imaginação e interrogação. Todos temos e sabemos o que é um corpo, o que é o nosso corpo, no entanto, ele é desenhado e redesenhado constantemente pela nossa vida quotidiana, pelo trabalho que fazemos, pelo embelezamento e aperfeiçoamento cirúrgico e genético, ameaçado por doenças e epidemias, imaginado e reimaginado no espaço virtual.

Desde tempos imemoriais que a imagem e o corpo se cruzam de forma a fazerem nascer novas percepções e dar forma a experiências singulares. Os centauros, as fénix, as sereias, os deuses imortais metamorfoseados em animais ou plantas, dão conta da plasticidade das imagens feitas a partir do corpo. Também o cinema, com os frankenstein, os robocops, os androides, parece perpetuar esse potencial plástico das imagens do corpo que nos chegam da antiguidade. Hoje vão-nos surgindo em catadupa notícias sobre clones, robots, cyborgs, engenharia genética, que parecem denunciar um desejo contemporâneo pelo hiper-corpo, ao mesmo tempo que sublinham

a sua obsolescência e exaustão.

Que ideia temos hoje do nosso corpo? Como o representamos e sentimos? Que lugar ocupa no espaço social, natural e virtual? Que lugar lhe damos na rua, nas escolas, em casa, nas relações que estabelecemos com os outros? São estas as questões que vos desafiamos a pensar e a imaginar com AS IMAGENS DO CORPO - Projeto Anual com Escolas 2015-2016.<sup>15</sup>

Com tais referências e possibilidades de pensamento criativo, indaguei sobre este tema e comecei a imaginar que género de proposta poderia apresentar aos alunos. Pesquisas sobre o corpo, sobre a forma como nos relacionamos com ele. Que género de abordagens podem ser desenvolvidas. Que caminhos seguir? Que imagens escolher? O corpo que é movimento que se relaciona com as artes do espetáculo, com movimentos sinuosos que contam histórias. E as imagens que ficam desses corpos. Como seria trabalhar o nosso corpo a partir de pressupostos tão distintos e simultaneamente tão relevantes para a nossa criação, para a nossa relação humana. Considerei uma infindável lista de questões e provocações que poderia lançar aos alunos, debates que poderiam surgir e reflexões sobre o nosso corpo, o nosso corpo na contemporaneidade e as nossas relações pessoais com ele e com os outros. Como pode o nosso corpo ser uma ciência e habitá-los na visão dos outros. Perdermo-nos em territórios inexplorados e atribuir-lhes estados de alma físicos. Dar, no fundo, asas à imaginação e criatividade de cada aluno e, na troca de ideias, encontrarmos lugares comuns e diferentes no enriquecimento pessoal. Aqui surgiram as primeiras dificuldades. Como programar as aulas para a conversa sobre o corpo e, a partir daí, lançar o projeto tendo como base as discussões de turma se tenho de apresentar já a proposta? Com temas e indo ao encontro das metas curriculares, para um tempo limite de 5 ou 6 aulas de 110 minutos cada?

Foi proposto pela Fundação que a primeira parte deste projeto fosse uma conversa com os alunos, e questionamento, sobre todas as abordagens possíveis ao corpo. Ou pelo menos uma grande parte que surgisse no debate:

---

<sup>15</sup> Ver anexo I. – As Imagens do Corpo, documento dezembro 2015



como a imagem do corpo é tema de apreensão e também de descoberta nos nossos dias: em constante trânsito entre o próximo e o distante, o material e o imaterial, o íntimo e o estranho. Triunfante na sua complexidade e perfeição, assim como vítima de modelos de beleza e de imagens de corpos pré-fabricados por um uso mediático. AS IMAGENS DO CORPO - Projeto Anual com Escolas 2015-2016.<sup>16</sup>

Como encarar este projeto com as turmas? Com que turma realizar este projeto? Os alunos do 8º ano estão naquela fase da adolescência de procura, encontro e aceitação das mudanças que vão ocorrendo nos seus corpos, conseguirão pensar de forma criativa sobre os mesmos? Como lançar o debate? Como suscitar os alunos à conversa sobre o corpo que, para muitos, ainda é um tabu? Depreendendo que em todas as turmas e disciplinas este tema seria um desafio, a escolha acabou por não ser minha. Pelas várias disciplinas e anos as abordagens poderiam dar resultados interessantíssimos. Mas deixando algumas destas questões de parte, comecei a esboçar de que forma poderia apresentar uma proposta desafiante aos alunos do 8º ano. Escolheria uma turma ou mais? Seria uma escolha aleatória? Como conseguiria chegar a todos? Com a ajuda da professora cooperante, entendi que o significado seria mais proveitoso aplicando a proposta em todas as turmas de 8º ano. Do seu ponto de vista, os projetos são sempre iguais para todas as turmas, havendo apenas pequeníssimas nuances entre as turmas. Nesse sentido porquê fazer com apenas uma turma? É óbvio que teria de ser em todas. E lá embarquei em mais este desafio, sem saber muito bem onde me estava a apoiar, que dificuldades iria ter. Considerei que seria um tempo essencialmente de pôr em ação a proposta e verificar em ação os resultados, sem tempo para a escrita. Cinco turmas, dois professores. Como iria *desembrulhar* tal desafio?!

---

<sup>16</sup> Ver anexo I. – As Imagens do Corpo, documento fevereiro 2016

*Embrulhando* este presente que me foi atribuído, como corpo que sou neste mundo e alma que cria, este embrulhar traz consigo peças distintas para coletar as arestas. Percebo que esta vivência, temporária na instituição, poderá ser o meu ver sincero para este corpo, indefinido se com ou sem significativo escolar. Para este mundo oculto pelos corredores. Que apenas quem rasga as paredes ou as tenta riscar, consegue ver na intimidade a instituição escolar como uma estação de metro que vive das pessoas que passam por ela. Que vive dos recantos ocultos para poder sobreviver, onde as câmaras não controlam tudo. No entanto as imagens que passam têm de ser inevitavelmente claras no mérito, no alcance de resultados para o quadro de honra. Não dos alunos por si só mas para a instituição como cara desse todo. Este embrulho que me foi dado, foi essencial para a exploração destas imagens. Que não apenas nós, alunos-estagiários-professores, apresentamos para as nossas ideias, projetos e ensinamentos mas acima de tudo as imagens que somos, que queremos ser, que nos obrigam a ser e que somos sem sermos vistos. A imagem em si que o estado nos obriga a ser pela instituição escolar. Inevitavelmente assumida como camisola de cada docente. Como a cara deste ensino, em que há mais para mostrar do que para aprender e apreender. A tal primeira boa impressão que cativa e incita a estar, a ficar, a mergulhar no sistema.

O desafio da proposta aumentou. Em todas as questões de visualidade que inundam o meu ser, direcionar para uma proposta para uma faixa etária específica, cuja relação com o quotidiano é ambígua ou até aleatória, transformou-se. Por todas as questões levantadas e pelas intrínsecas. Pelas imagens que me foram mostradas e por aquelas que fui descobrindo com o levantar do véu. Tomei conhecimento que existe uma história na relação de ESFV com a Fundação de Serralves. Uma tradição de anos a participar em grande e, simultaneamente, uma imagem a manter. Como que uma obrigatoriedade de participar neste projeto de Serralves com as escolas pela tradição que a ESFV tem em participar. Participar em grande, em destaque. Com muitas turmas, do 7º ao 12º ano, em média 18 turmas por ano, com vários professores de artes. Os trabalhos também são de

destaque. Portanto, está em eminência uma catástrofe se os trabalhos que os alunos criarem não mantiverem o bom nível de participação e de qualidade, assim como o meu lugar de estagiária será posto à prova. Tudo em favor de manter a boa imagem da ESFV. A professora cooperante disse-o várias vezes aos alunos como incentivo para a criação de objetos interessantes: “você não se esqueçam que é a Escola Filipa de Vilhena que está em causa. Esforcem-se por criar bons trabalhos. Acreditem que se os trabalhos não estiverem capazes, não serão expostos no museu da fundação. Esta escola congratula-se por trabalhos exímios neste projeto da fundação com as escolas. Vamos lá a manter o bom nome.”. E que imagem é esta? Porque será isto uma imagem? Então em que lugar ou que imagem é atribuída ao aluno? Como um executor de um produto que se quer “belo” e apelativo? Estará este aluno capacitado para criar essa imagem capaz de representar, com o peso da tradição, a escola? Será que não terá de ser feito um complemento ao capital de cada aluno? Serão os alunos capacitados de signos para ler estas imagens que a professora lhes exige? Que imagens conhecem os alunos? Como se relacionam com elas? Como estão os seus corpos posicionados nessas relações? Que imagem querei eu transmitir-lhes? Ou ensinar?

A adopção de uma perspectiva eclética na Educação Artística, capaz de clarificar os significados e valores a que corresponderam diferentes géneros artísticos. (...) Por seu turno, os avanços no conhecimento sobre os processos que promovem a aprendizagem e o conhecimento mostram que as imagens constituem auxiliares do pensamento de valor inestimável. As imagens são, tal como os mitos, representações baseadas em percepções, e auxiliam a tomada de decisões, a resolução de problemas concretos, bem como o raciocínio abstracto. (Efland, 1993)

Ensinar implica a procura no quotidiano de coisas novas. De encontrar o indivíduo, o que é único e distinto, diferente. Algo que nos torne identidade e que seja assim fenómeno do quotidiano. Assim talvez possamos caminhar para uma sociedade artística e contemporânea. Se pudermos ser os *respigadores*, que refere Hernández, aqueles que conseguem “criar narrativas paralelas, complementares e

alternativas, para transformar os fragmentos em novos relato mediante estratégias de apropriação, paródia e citação.” (Hernández, 2007: 19). Seremos e incitarmos a que sejam. Por um lado estarmos conscientes desta necessidade, enquanto seres desassossegados, construtores do mundo e com responsabilidade de instruir, como docentes. Por outro, apelarmos ao desconforto e à procura desses fragmentos que se encontram no mundo, à espera que os possamos ver e desconstruir para os renomearmos como algo novo. Para isso muito contribui a arte contemporânea na medida em que reflete nas suas práticas, questões relacionadas com a identidade. Todo o objeto, imagem, ação ou discurso artístico contemporâneo é suscetível de se relacionar com a biografia de alguém para se converter em experiência. Que afeta a sua forma de ser e estar, despertando uma individualidade que produz subjetividades, relações sociais e culturais. E, como refere Aguirre, neste contexto atual “as imagens podem converter-se em nutrientes do imaginários juvenis e em elementos ativos da configuração da sua identidade-” (2007: 17). E estas imagens têm impacto em todos nós.

A educação desempenha um papel fundamental na construção da identidade dos estudantes que reside na capacidade de proporcionar transformações pessoais, de formar critérios, de enriquecer a experiência estética, de ampliar o conhecimento dos estudantes de si mesmos e dos outros, ou seja, a capacidade de contribuir para uma construção identitária. A arte contemporânea através das suas temáticas permite aos estudantes ter consciência do que está a acontecer no mundo e refletir sobre essas questões de maneira consciente, proporcionando-lhes a construção de um olhar crítico em relação à sociedade contemporânea.

### 3. *ESTAR*

Reconheço em mim uma paixão pelo visual. Por tudo aquilo que vejo. Que o meu olhar proporciona ao meu ser. Sou uma contempladora nata do quotidiano, nem sempre no sentido construtivo de saberes, mas apaixonada pelas imagens. E são tantas as que guardo na minha memória! Tenho também essa facilidade, de conseguir manter em memória o que vejo e mais tarde olhá-las com outro olhar. Contemplá-las ou questioná-las de vários pontos de vista, conforme os lugares e os tempos. As imagens são em si uma parte de mim. Uma parte que nem sempre controlo, que me priva de certos olhares e que me alerta para tantos outros. Elas têm um poder inexplicável. No meu ser, no meu ver e na sociedade em que me vinculo. Assim como na maioria das sociedades do mundo. Com as mais variadas conotações. São acima de tudo uma peça fundamental de comunicação das nossas sociedades. Quer pelo lado consumista, informativo ou expressivo. E classificando-se sempre como construtoras de algo: saberes, culturas, modas, propagandas, estados. São “dispositivos do olhar”, como diz Isabel Capelo Gil (2011). Dispositivos completos, produzidos em contexto, entendidos sob o olhar cuidado e culturalmente decifrado. Ou seja, qualquer sujeito terá de possuir competências e estratégias que o ajudem a clarificar e entender as imagens. Terá de ser um aliterado visualmente. Neste sentido, penso que se torna pertinente falar em *literacia visual*.

Nesse conceito, que parece atravessar a leitura, a escrita mas que classificamos no campo das artes visuais, naquilo que é “visto e não escrito” (apesar de alguma escrita ser bastante visual). Encontro um ponto de partida na procura da abordagem às imagens. Numa tentativa de aproximação a uma linguagem escrita que permita a leitura de algo visual. Entendo *literacia visual* como a capacidade de “ler” imagens, de as perceber e interpretar. Diria que *literacia visual* é a capacidade de decodificar as imagens, interpretando-as, atribuindo-lhes sentidos e criando ou transformando outras.

Literacia visual invoca a capacidade crítica da leitura aplicando-a, por comparação, aos sistemas sógnicos da visualidade e articulando-a com outros modos sensoriais como a audição ou o tacto, permitindo, assim, refletir sobre as imagens enquanto artefactos culturais complexos, produzidos por criadores heterogêneos, contingentemente situados, inscritos em sistemas discursivos de poder, e intervindo nesses mesmos discursos de forma afirmativa ou subversiva. (Gil, 2011: 24)

Aquando aplicado o termo ao meu ser neste exercício de ser professor, vejo na *literacia visual* uma ferramenta válida para a educação em artes visuais. Se uma imagem é um artefacto cultural então a literacia visual poderá constituir-se como veículo para o estudo da cultura visual. Numa perspetiva em que o olhar se vai construindo pela visualização das várias camadas que constituem o artefacto ou a imagem. Na tentativa de decodificar os signos que compõem as imagens. Tem também uma ligação às culturas na forma como se contextualizam, numa aproximação à antropologia. E assim, vai-se adaptando aos tempos e surgindo de forma evolutiva nos diversos contextos. Vai-se questionando constantemente. E não é um termo antigo, foi usado pelo Ministério da Educação:

Literacia em artes pressupõe a capacidade de comunicar e interpretar significados usando as linguagens das disciplinas artísticas. Implica a aquisição de competências e o uso de sinais e símbolos particulares, distintos em cada arte, para perceber e converter mensagens e significados. Requer ainda o entendimento de uma obra de arte no contexto social e cultural que a envolve e o reconhecimento das suas funções nele. (Ministério da Educação, 2001: 151).

Pondo-me neste prisma, a *literacia visual* atua num campo bem real do nosso dia-a-dia, na relação com as artes pela comunicação, criação, compreensão, dentro da sala de aula. Capacitando os alunos de competências para o entendimento do quotidiano (contexto social e cultural), das obras de arte, do próprio currículo escolar. É promotora de uma reflexão crítica para a análise das imagens, mas é um processo evolutivo, em conformidade com a evolução de cada indivíduo. Ajuda-nos a compreender os sentidos das imagens e as formas como as vemos. Entra em análise a denotação e conotação. A denotação como referente ao

significado entendido objetivamente, a descrição da ação, as figuras, o espaço e tempo, cores, formas. A conotação às apreciações de quem lê, aquilo que a imagem lhe sugere, lhe suscita, que o faz pensar e refletir. *Ler* uma imagem é estar a par da história que a antecede, dos cenários que foram produzidos para a sua criação. Entrando no interior da imagem, chegando à essência do que é invisível, procurando os interesses e intenções da imagem. Porque as imagens não existem fora de contextos. Mesmo sendo fruto da imaginação de alguém, são pedaços de algo ou algos, que compõem a imagem. No seu ser e no ver. Tal como cada sujeito, também as imagens têm no seu ser, no seu íntimo um contexto textual, teórico e subjetivo. Para o que quer ser visto, as imagens podem deixar-se observar nas técnicas e composições. Contudo, não é efetivamente tudo visível. Não há um entendimento consciente da totalidade do que a imagem nos comunica ou quer comunicar. Podemos, sem querer, entender realidades distintas, pouco claras ou até falsear os seus seres<sup>17</sup>. Nesta procura literária do ser imagem, do ver as imagens há a decifrar, compreender, ver as contradições e conflitos dentro de cada imagem, apreciar, decodificar, interpretar e analisar a forma como são construídas e como comandam as nossas vidas, como o conteúdo que comunicam em situações concretas nos pode dizer tanto ou tão pouco. As imagens publicitárias, por exemplo, que têm uma função muito concreta e mais exigente, pois têm um impacto social maior e uma diversidade de sentidos que obriga a conhecimentos mais profundos para a interpretação das imagens, modas e valores associados: culturais, sociais e políticos. São imagens cuidadas, pensadas ao mais ínfimo pormenor. Porque, cada pormenor pode ser o culpado pela conquista ou pela falha da imagem. A fotografia que é usada, a cor que tem determinado pigmento, o tipo de letra escolhido, o papel onde é impresso ou a plataforma digital onde é difundido, são tudo fatores que condicionam o sucesso dessas

---

<sup>17</sup> Leite (1996) afirma que a imagem não comunica com clareza pois pode falsificar realidades, e por isso são necessários constantes e insistentes olhares, aliados à disposição dos sentidos para captar aquilo que não vemos na superfície, a fim de discernir outros conteúdos que ultrapassem a primeira impressão que se tenta impor ou estabelecer.



imagens. São imagens, por si só, complexas. Têm um longo processo de construção. Maior do que a realização das próprias imagens, na maioria das vezes. São verbos que se podem conjugar de formas inimagináveis porque, desde que o contexto e objetivos sejam pertinentemente justificados, todas as associações são válidas. São imagens que se querem “verbalizar”, isto é na medida em que se manifesta como mensagem, a imagem comunica-se e para tal exige uma descodificação que requer a mediação da linguagem verbal.” (Barthes, 2010: 19). Volto então ao termo da *literacia visual* com a qual poderemos ajudar à verbalização das imagens, publicitárias ou não, na sua compreensão e descodificação. Mitchell (1995) ajuda também a esta reflexão na medida em que contribui para abrir o leque de conceitos associados ao visual, “apesar de a noção de “visual” constituir uma dimensão diferente da linguagem verbal, isso não implica que a cultura visual considere esse aspeto isoladamente, mas, ao contrário, a cultura visual inclui a relação com todos os outros sentidos e linguagens.”. É uma visão, num sentido mais prático, multimodal e até transdisciplinar.

Transdisciplinar, a cultura visual, no sentido em que é entendida e criada a partir de contributos de várias disciplinas. É uma área de estudo ancorada por investigadores científicos e humanísticos que procuram entender as imagens, o olhar e a visualidade enquanto construções humanas, social e historicamente situadas.” (Walker e Chaplin, 1997: 5-30)

Há uma relação concreta entre aquilo que vemos, com a forma como lemos, como aprendemos a ler e como aprendemos a relacionar-nos com essas imagens. Ao entendermo-las nas suas concepções, nos seus objetivos, nos seus fins. Na compreensão da leitura que fazemos dessas imagens ou das leituras, porque, como vimos, as imagens podem ter mais do que uma leitura porque a forma como me relaciono com uma imagem não é igual à forma, como por exemplo o leitor, se relaciona com a mesma imagem. Além de terem necessariamente de ter uma linguagem associada, têm também o fator *habitus* como relevante no entendimento da imagem. Apesar de que as imagens são uma das linguagens mais universais.

Um cão é igual aqui e na China. No entanto a forma como nos relacionamos com ele pode condicionar a nossa concepção dessa imagem. Para nós, ocidentais, um cão é um animal de estimação, um amigo fiel e leal, parceiro de brincadeiras e que exerce sobre o ser humano uma poder de fraternidade humano. Quase de par para par. Já na China, o mesmo cão poderá ser entendido como alimento. E é nesta ambiguidade que é necessário termos consciência de que as imagens são controversas nos seus entendimentos e nas formas como nos são apresentadas. Conhecer as entrelinhas em que foram criadas é um passo importante para a sua compreensão e decodificação. Onde o ver e ser visto está relacionado, quotidianamente, com tudo aquilo que fazemos, que somos e que vemos. Na nossa relação com o outro, no nosso entendimento do mundo, na nossa forma de agir, em tudo usamos os sentidos e vimos, de ver, esta cultura. E essa é uma das grandes características do mundo contemporâneo. Mirzoeff acrescenta que “isso [a visualização ser característica do mundo contemporâneo] não significa que se conheça necessariamente aquilo que se observa.” e que o visual é um “lugar sempre desafiante de interação social e definição em termos de classe, género, identidade sexual e racial” (Mirzoeff, 2003: 20). Nesse sentido, compreender criticamente a cultura visual, amplamente difundida pelos meios de comunicação de massas, além de ser uma necessidade é também um compromisso do professor em prol do desenvolvimento crítico e intelectual do aluno. Conduzindo-o a uma interpretação cultural, visualizando as relações de poder e resignação existentes.

Há uma responsabilidade e até uma obrigatoriedade, por parte de quem ensina, de quem educa, de dar a conhecer este campo indeterminado e indefinido das imagens. O nosso mundo são imagens! Se não as soubermos ler, como nos relacionamos? É verdade que o mundo ainda tem milhões de pessoas analfabetas. Que não compreendem nada acerca de letras, leitura ou escrita e não é por isso que não se relacionam com os outros, com o mundo. E também é verdade que o mundo tem muitas pessoas cegas que nunca viram a luz do mundo, que têm conhecimento dele pelos outros sentidos. No entanto, quer os analfabetos quer os

cegos, usam os seus sentidos para se relacionarem com o mundo. Quantas mais ferramentas tiverem para aperfeiçoar essa relação melhor. Se os cegos souberem braille, conseguem ler livros e alargar os seus conhecimentos. Se os analfabetos conhecerem as cores, os números, as letras, saberão olhar e ler melhor o mundo. E assim caminham para um melhor ou mais completo entendimento do mundo.

Voltando a nós, educadores e futuros educadores, temos, no meu entender, esse dever de ensinar ou alertar que existe uma linguagem a ser aprendida ainda. A da leitura das imagens. Da literacia visual mas também da cultura visual e essencialmente numa lógica de ensino realizado dentro da própria cultura. Porque a literacia em si é insuficiente para a compreensão da cultura visual. A literacia visual é sempre um processo de reprodução de uma gramática, ora “a cultura visual é uma disciplina táctica e não académica. É uma estrutura interpretativa fluida, centrada na compreensão da resposta dos indivíduos e dos grupos dos meios visuais de comunicação.” (Mirzoeff, 2003: 22). Assim, a literacia visual ao reduzir uma imagem a um texto que se lê, atua do mesmo modo da crítica formal da arte que reduz um objeto visual à sua forma. Por outro lado, ensinar a literacia visual poderá perseguir propósitos conformistas, de acordo com imposições e com constrangimentos institucionais que as imagens transportam. Portanto, em termos de educação, a conceção política da cultura visual é que impera. Importaria um ensino que nos ajudasse a escolher e seleccionar as imagens que verdadeiramente importam. A bloquear as entradas das imagens “a mais” na nossa vida e a condicionar a sua importância. No sentido de guardarmos para cada ser as imagens reais e necessárias à nossa condição humana e não as que nos querem impingir e fazer necessitar. O próprio educador deve tentar compreender melhor este campo das imagens e adquirir competências para praticar uma literacia visual na descodificação desta cultura visual que nos é dada dia a dia, quotidianamente, sem pedir licença.

## *REFLEXIVO*

Início aqui a apresentação do que foi a proposta que apresentei aos alunos do 8º ano, em Educação Visual. Tendo essencialmente como base a minha reflexão anterior e o enunciado inicial do Projeto com as Escolas da Fundação de Serralves.

A Fundação de Serralves, juntamente com os enunciados do projeto com as escolas, lança também alguns temas, que fazem antever algumas oficinas que propõem aos alunos e professores realizarem. Para maior compreensão dos temas propostos bem como aprofundamento com dinâmicas concretas inseridas dentro do espaço do museu. Analisei as tais oficinas propostas e deparei-me com uma que achei interessante à participação das turmas. “Mapear-me”, numa abordagem ao conhecimento individual e do outro no que são os seus espaços, naquilo que cada um mostra ou não aos outros. Tentei que as turmas participassem mas por incompatibilidade de horários das turmas com os horários da oficina no Museu da Fundação de Serralves acabei por ter de abandonar a ideia. A oficina cativou-me, por um lado pela possibilidade de ponto de partida para a proposta que estava a desenvolver e por outro pela possibilidade de os alunos terem um contacto diferente com o museu. Estarem dentro dele, coabitarem o meu espaço expositivo que não é apenas de exposição mas também de aprendizagem e de construção de conhecimentos. Que não é, já, um lugar estático de visualização de obras de arte de artistas importantes, inatingíveis por qualquer ser normal. E é, hoje em dia, um lugar prático, de interação performativa com a arte. Um lugar de conversas e trocas. Há uns anos atrás seria impensável estar num museu e falar abertamente sobre uma obra exposta sem que fôssemos mandados calar ou até colocados para fora do museu. Quase que comparado a um lugar de culto, em que não podemos faltar ao respeito ao deus a quem pertence o templo. No museu faltaríamos ao respeito ao pintor ou ao escultor que concebeu as obras. Seria impensável ter

crianças a deambular pelo museu com tarefas, quase caça aos tesouros das obras, numa procura incessante por alcançar as respostas, descobrir os desenhos, envolver o seu ser com o corpo museu. E, de certa forma, gostaria de ter proporcionado esse contacto aos alunos. Ter-lhes dado a possibilidade de interagirem com o museu, nas propostas que ele oferece que são diferentes de qualquer possibilidade proposta dentro da sala de aula. Porque o museu é esse espaço de interação. De descoberta e experiência, oficial. Tem essa característica de possibilitar a interação com uma determinada atividade prática, maioritariamente. Sem regras de estar sentado num estirador, sem fazer barulho, atento ao professor, compreendido dentro da tal caixa que é a sala de aula. O próprio ambiente, mesmo que dentro de uma sala, é de interação do *corpo-ser*, sem condicionantes, apesar das regras.

O abandono da participação na oficina proposta pela Fundação de Serralves, não me fez abandonar do meu propósito: falar de imagens, relacionar os alunos com imagens, com o corpo e com os mapas. Sendo o corpo a base de toda a proposta e as relações pessoais de cada aluno com o seu corpo, as relações com o outro e o uso que fazemos desse nosso território corporal. Naquilo que mostramos ser ao outro, o mapa que decidimos mostrar e aquele que deixamos oculto para nós. Procurei criar um momento que fosse diferente de uma aula normal de sala. Pesquisei sobre o corpo, as imagens e os mapas. E como poderia relacionar tudo isto numa proposta e num momento que antecederesse a proposta como ponto de partida para despertar consciências. É difícil criar uma seleção de imagens direcionada, que vá ao encontro das nossas ideias e objetivos e que seja simultaneamente clara para os alunos. Desenhei um modelo que chamei também de oficina<sup>18</sup> onde procurei entender que relação os alunos tinham com determinadas imagens e como poderiam responder a um pequeno exercício no imediato. Sem pesquisa, apenas com o uso dos seus seres, dos seus impulsos, do seu capital pessoal.

---

<sup>18</sup> Ver anexo II. - Oficina

Escolhi algumas imagens relacionadas com o corpo humano. Da oferta imensa de imagens que existem sobre o corpo, procurei aquelas que se certa forma fossem diferentes, de autores e de artistas plásticos que tivessem como base no seu trabalho a relação da fotografia e da imagem com o corpo humano. Considerei oportuno usar imagens que fossem de certa forma ambíguas e que pudessem deixar em aberto as interpretações. Fui ao encontro de uma imagem da artista plástica, portuguesa, Helena Almeida. Pela sua relação com o corpo, por toda a sua obra ser sobre o corpo, sobre o seu corpo, na sua relação com ele. Procurei também que imagens fossem de autores internacionais como Man Ray, Carl Warner, Carlos Martiel, Muy Bridge, Ari Tabei, Zhang Huan, Gesine Marwedel, Laura Williams, Olek, Rebeca Horn e ainda Sivan. Man Ray pelo seu princípio fotográfico e transformador das imagens, onde um rosto humano é simultaneamente um gato. Ou um corpo feminino é simultaneamente um violino. Cada imagem tem em comum o corpo humano. Cada autor relaciona-o de uma forma diferente, com água, com luzes, com instalações performativas, como auto-retrato, um esqueleto, um tricô sub-aquático, uma paisagem do deserto.<sup>19</sup> Imagens que pudessem despertar curiosidade nos alunos e a necessidade de procura de algo mais do que a superficialidade do olhar inicial. Mostrei também alguns vídeos onde existisse interação do corpo humano com o mundo, com coisas materiais, com outros seres humanos. Porque o corpo humano não é estático, tem movimento, é ação em si mesmo. Por isso falar de corpo e não o exemplificar em ação não faria sentido. Escolhi alguns vídeos de autor, de artistas plásticos mais uma vez. Cortei esses vídeos pelas partes que me pareceram mais interessantes para despertar interesse nos alunos e apresentei um vídeo com cerca de 20 minutos. Começo por mostrar a artista Marina Abramovic em plena performance num museu. Na sua relação com o público: duas cadeiras, uma para ela e outra para um visitante qualquer que queira interagir com ela, frente a frente mas sem conversarem. Mostro ainda algumas ações da mesma artista em relação com o seu

---

<sup>19</sup> Ver anexo II. – Oficina: Imagens

corpo, penteando-se, chicoteando-se. Apresento em seguida um vídeo de uma campanha publicitária a um lenço, de Alexander McQueen e Damien Hirst. Numa performance em que apenas se veem os corpos humanos pelo vento que junta o lenço aos corpos. Mostro mais duas artistas, Helena Almeida, Orlan e Yoko Ono, nas suas interações fotográficas, de rua e nos museus com os seus corpos. Uma usando o corpo em gestos repetidos na tentativa de realizar determinadas ações, outra usando o seu corpo como unidade de medida e Yoko Ono que deixa o seu corpo como objeto performativo. Procurei usar também vídeos que pudessem ir ao encontro de algo mais conhecido dos alunos, como a música, a cosmética e os espetáculos musicais. Nesse sentido apresentei um vídeo do Gotye, onde toda a música é a criação de uma pintura onde o cantor é a tela. Um musical chinês de Guan Yin, que é realizado com mais de mil membros e atores sem membros, numa interação real e terrena do corpo humano, com as suas fragilidades e deficiências em ações concretas do trabalho de campo. Terminei com o vídeo de uma campanha de desmaquilhante onde o ator principal é um rapaz com o corpo coberto de tatuagens. Comecei por apresentar esses vídeos e questionar os alunos sobre qual a relação entre eles. O que tinham em comum e que tipo de sensações lhes transmitiram. As respostas foram claras, o corpo seria o elo de ligação entre todos os vídeos, apesar de, em alguns a cinematografia destacar-se em favor do corpo. As sensações provocadas em cada um já não foram tão claras. Os alunos tiveram dificuldade em manifestarem-se, havia ainda algum desconforto em dizer algo sem saber de haveria ou não uma resposta certa a dar. Analisamos em conjunto mais uma série de imagens, onde cada aluno foi convidado a partilhar que sensação lhe provocava a imagem. Ao que associava, como a interpretava. Fiquei surpreendida com algumas das respostas. Por um lado porque as imaginações estavam a funcionar e por outro pela adesão ao exercício. As respostas foram não só ao encontro do que viram no imediato como também naquilo que estaria mais oculto na imagem. Por exemplo, na Figura 2, que vos apresento em baixo, os alunos, além de referirem que seria um rapaz com

tatuagens, referiram também que no seu corpo tinha tatuado o símbolo da radioatividade. E que isso poderia ser uma forma do rapaz alertar as pessoas para o perigo da radioatividade assim como outros desenhos que tinha no seu corpo. No final distribuí algumas imagens individualmente e pedi que me descrevessem, de forma escrita, as imagens que tinham à frente. Todos aderiram e escreveram, maioritariamente, aquilo que estavam a ver, numa descrição denotativa das imagens. Foram poucos os que tentaram arriscar uma interpretação mais profunda das imagens.



Figura 2 – Zombye Boy.

Despertei neles a atenção para imagens. Dei pouca importância a autores, referências ou contextos. Quis que iniciassem o exercício do grau zero. Sem influência nas suas interpretações. Houve alguns, mais inseguros, que insistiam em questionar-me sobre a veracidade das suas interpretações e se estariam certos na resposta. Mas, tal como lhes tinha referido na apresentação inicial, não há, neste exercício, respostas certas ou erradas, apenas respostas pessoais a um exercício proposto e conclusões que serão eles, enquanto turma, a alcançar. E, sendo uma oficina, no meu entendimento para a questão, não seriam alvos de uma avaliação



no final do exercício. Seria apenas um exercício de despertar mentalidades e a mim própria enquanto estagiária, de os conhecer, de quebrar o gelo inicial de quem surge no lugar do professor, por um mês, e que os vai avaliar.

Houve neste exercício de 110 minutos, com quatro turmas, uma ação muito positiva de descongelamento. Interagi com os alunos pela primeira vez como sua professora de Educação Visual mas num ambiente menos formal, mais dirigido e onde direcionei para eles o foco da aula. Não deixou de ser uma aula, um pouco expositiva mas interativa simultaneamente. A importância daquele momento estava na captação daquelas imagens, na sua interpretação, não importava muito se estava em conformidade com a minha, mas sim, se conseguiam ver além do primeiro olhar. Que manifestações corporais e dos sentidos eram exteriorizadas e se, de alguma forma, se mostravam interpelados pelas imagens. Para muitos as imagens eram apenas mais uma que viam no dia a dia. Para outros foi manifesto o espanto e contemplação pela novidade expressa na imagem. De aluno para aluno as relações aluno-imagem foram normais, sem grande proximidade entre ambos. Atribuíram significado ao visível no primeiro olhar e pronto, não se debruçaram mais. Entre as turmas a abordagem foi semelhante. Apenas algumas manifestações mais exageradas em algumas imagens. Tentei reforçar a minha intensão sobre o exercício com os alunos alertando, tendo por base a análise de uma imagem projetada, em conjunto com as turmas, para aquilo que pudemos ver além do primeiro instante em que olhamos. Mostrei uma figura de um rapaz tatuado no corpo todo. ‘O que veem nesta imagem?’, perguntei eu. ‘Um rapaz tatuado! Tem um símbolo químico tatuado no peito! Não, não, esse estava no vídeo que vimos, ele está só pintado, as tatuagens são falsas! Ele é mesmo assim?’, diziam os alunos. Alertei que é efetivamente um rapaz com o corpo coberto de tatuagens e que por si só já tem muito que dizer. Pela ação de ter o corpo coberto de tatuagens, que isso terá de certo um significado. Pelas tatuagens em si que estão no seu corpo, em lugares específicos, não escolhidos ao acaso. E por ser modelo e se deixar fotografar para campanhas publicitárias. Ou seja, todo ele é representativo

de imagens, diferentes nos contextos em que é usado, nos lugares onde se manifesta e pela ação contínua que vai apresentando diariamente. Pode ser também considerada uma imagem performativa da sociedade de consumo. As interpretações seriam ilimitadas. Quer as minhas, quer as que depois foram surgindo pelos alunos, no entanto condicionadas pelo tempo da aula. Foram palpites lançados para o ar sobre possíveis interpretações mas sem tempo de análise das respostas. Não para as classificar mas para permanecermos nelas na construção de diferentes olhares sobre as mesmas imagens.

### *INSERIDO*

Encontrei neste exercício oficial, uma forma de experienciar com os alunos a leitura de imagens. Sem signos ou contextos, apenas no despertar de consciências. Uma forma de se começarem a relacionar de outra forma com as imagens. Uma relação mais atenta e cuidada sobre o que nos rodeia e nas mensagens que podem estar adjacentes a cada realidade que as imagens nos mostram. Cada vez que voltarem a olhar para aquelas imagens, ou outras, se lembrem que as imagens podem ter mais significados no seu interior.

Seguindo esta linha de pensamento mas aliando ao enunciado propriamente dito do projeto de Serralves, procurei desenvolver uma proposta em torno do conceito de mapa. Mapa, corpo e imagem. Estando o enunciado tão amplo, dei aso à minha imaginação e ambição de colocar numa só proposta vários conceitos, uns visíveis no enunciado e outros ocultos, apenas visíveis para o meu ser. Pela forma de construção da proposta e pelo meu *habitus* de Designer de Comunicação. Imaginei que a proposta se pudesse centrar numa procura de conhecimento pessoal de cada ser sobre si próprio, sobre o *eu*. Numa análise interior reflexiva e que deixasse questões. Simultaneamente que se manifestasse num objeto visível, tendo por base as regras da comunicação visual, criando o objeto em função do receptor, pensando bem na mensagem a passar e nos signos e códigos presentes nessa

mesma mensagem. Ambicionei que pudesse ser um exercício de criação da imagem de mim mesmo. Para que eu me veja e simultaneamente os outros me vejam como eu me quero mostrar. E que esse exercício pudesse ter mais uma parte de partilha individual, de quem cada um é e como se apresenta, o porquê das escolhas e desse objeto visual. a partilha do processo que os levou a construírem-se daquela e não de outra forma, visualmente. E culminaria com a criação de um objeto visual de turma, na construção partilhada e refletiva desses seres individuais que compõem a turma. Numa primeira fase, individual, a proposta foca o *eu* e a relação individual consigo mesmo. Que se manifesta num objeto visual bidimensional, o *mapa mental*, num exercício de *brainstorming* sobre si mesmo e em seguida na concretização, por meio de um pensamento crítico e reflexivo, num objeto tridimensional, o *mapa individual*. Segue-se uma segunda fase, em grupo/turma, de criação de dois objetos, bi e tridimensionais, conforme enunciado no projeto de Serralves: uma painel reflexivo do processo de trabalho das turmas para a criação do objeto tridimensional com as roupas no cabide, reflexo do corpo turma ou do *mapa característico da turma*.

Apropriei-me do conceito de mapa como justificativo para a criação dessas imagens, individual e de turma. O mapa como território do nosso corpo. Como posse de cada ser que deambula pelo seu corpo. Que se deixa caminhar pelo dia a dia e manifestar. Que sabe onde se encontra cada órgão, cada sentimento, cada memória, cada recordação. Que cria mentalmente mapas das suas ideias, de coisas que idealiza, de sonhos que constrói e ambiciona. Neste mapa invisível que diariamente traçamos para o nosso dia, para as nossa ações quotidianas. Um mapa invisível dos nossos pensamentos. Das imagens que guardamos. Das veias que o nosso corpo tem que são mapas de circulação sanguínea, que fazem o nosso corpo funcionar. Seria possível associar outro conceito ao corpo mas este pareceu-me ambicioso o suficiente para provocar algumas sensações nos alunos.

Chegada a semana de apresentação da proposta, chega-nos a informação, por parte da Fundação de Serralves, novas diretrizes sobre os produtos a

## apresentar à fundação no momento da exposição

Por estar tão próxima ao corpo podemos pensar na vestimenta como um invólucro corporal. Como um molde, um gesso ao redor de um braço quebrado, a vestimenta adquire muitas vezes a forma do corpo e incorpora o nosso cheiro e os nossos hábitos. Ao pensarmos nas “Imagens do Corpo” nada melhor do que trabalharmos a partir desta matéria que pode ser flexível, resistente, lisa, áspera... mas que carrega consigo uma história de vivências e de confrontos com a imagem interna/externa dos corpos.

Como é que o manuseio, a transformação deste objeto/vestimenta pode traduzir as inquietações presentes ao corpo na atualidade? Juntar, cortar, pintar, transformar, ampliar, reduzir, picotar, rejuntar...<sup>20</sup>

Contrariamente ao que fora enunciado em dezembro, a ambivalência dada ao projeto acabara de ser condicionada. E muito. Completamente dirigida para um objeto visual, criado com roupa, limitado nas suas dimensões e peso e com pouco espaço para a criatividade. Pelo menos numa primeira leitura e abordagem. Contrariedades aparecem sempre em todos os projetos e ações das nossas vidas por isso era uma questão de adaptação ao projeto. No entanto, quero manifestar que a contrariedade desta jornada não me fez alterar a proposta mas sim o processo de trabalho e em muito a dinâmica de pensamento das aulas. Acrescento o facto de haver uma imagem da ESFV a manter. Postas as condições, e em conformidade com os objetivos manifestados pela professora cooperante, tive de suprimir um dos passos da minha proposta. A fase de análise e apresentação individual dos objetos visuais criados por cada um. A conversa sobre os pensamentos e processos de trabalho. Mas não foi algo assumido desde o início da proposta, foi uma constatação ao longo das aulas que faltaria tempo para a concretização do produto final que tinha de ir para exposição no museu.

Da vontade de criação de uma aula inicial de conversa e troca de pensamentos acerca do corpo, das ideias que rondavam esta temática e, indo ao encontro do proposto pelo projeto de Serralves, não foi possível essa troca de

---

<sup>20</sup> Ver anexo I. – Proposta trabalho Fundação Serralves, Fevereiro 2016

pensamentos. Tinha ao meu dispor apenas 4 aulas de 110 minutos para cada turma. Uma aula para apresentar a proposta de trabalho e início de ações práticas, uma aula para implementação das metas curriculares aliadas à proposta, uma aula para explicação da segunda fase em grupo turma e execução nessa e na última aula. O tempo urgia e portanto era necessário que a proposta comportasse um fazer mais do que pensar. Que os alunos se tornassem mais artesãos que mestres. Que os seus corpos fossem mais *corpo-ausente* e menos *corpo-ser*. De certa forma tudo aquilo que fui pensando e partilhando aqui, neste corpo tese, com o leitor, transformou-se em ação em quatro aulas vezes cinco turmas, oculto nas entrelinhas das imagens que projetei na oficina e de algumas imagens que fui construindo com pormenores destas aulas.

Incrivelmente foi esta instabilidade e grande desassossego que me fez desvendar o véu total das imagens da ESFV. Da professora cooperante e dos alunos. E foi neste lugar que permaneci e que procurei compor com pormenores a imagem. Essa imagem de escola empresa que tem um produto para um cliente. Que procura nos professores os marketeers, nos alunos os clientes e a escola a empresa, cujo produto é o ensino que pratica. E utiliza estes espaços educativos exteriores, como o museu, como lugar de campanha publicitária, para anunciar o produto que pratica. Por isso os produtos de cada disciplina são para ontem. Têm prazos e especificações muito concretas e não há tempo a perder com pensamentos ou processos. É necessário executar, executar, executar, para colocar em destaque e sempre em renovação os trabalhos realizados. Os caminhos, os conteúdos, os propósitos, são irrelevantes se esteticamente o produto der nas vistas e cativar o público. Mas foi também importante para sentir a questão da pressão e da instabilidade que é a profissão docente. Esse lugar que temos diariamente de lutar para manter e para não perdermos a identidade.

Mantendo-me fiel à minha proposta e à minha investigação, creio que os alunos ficaram baralhados logo no início, na apresentação da proposta, na imagem que lhes apresentei. Enquadrando a temática de mapa, de corpo e imagem,

introduzi a proposta com uma abordagem à comunicação visual. À forma como comunicamos, como comunicamos uma ideia e como comunicamos visualmente essa ideia. Não havia dúvidas quanto à teoria da questão mas na prática nem todos estavam a ver bem como aplicar. Partindo do pressuposto que todos seriam emissores e receptores, tendo uma mensagem sobre si mesmos a passar, o pensamento teria de incidir no como e porquê. Como passar a mensagem de si próprios aos outros e o porquê de passar essa e não outra mensagem. De que forma o iriam fazer, se com signos e códigos conhecidos ou não. Mostrando os seus seres na totalidade ou ocultando algumas partes com códigos apenas entendidos por eles próprios. Foi-se perdendo aos poucos a ideia de mapa. Pelo menos na forma visual. a primeira fase, *mapa mental*, consistia na construção de um mapa das suas concepções sobre o *eu*. Quem são, como são, como pensam, como se caracterizam. Tudo realizado em 50 minutos, de forma criativa e sem muito tempo para pensar. Era esse o meu pressuposto, que fosse algo instantâneo e genuíno. Saíram trabalhos interessantes e muito ricos graficamente. Com expressividade, textura e complexos do ponto de vista da temática comunicacional (ver figura 3).

Os primeiros entraves à percepção do exercício apareceram na segunda aula, após a introdução da temática da cor, referente nas metas curriculares do 8º ano. Cores frias, cores quentes, cores complementares. Aparentemente tudo compreendido mas na aplicação prática foram poucos os que tiveram essa temática em consideração. A passagem do *mapa mental* para o *mapa individual* não foi compreendida por todos. Os alunos pensaram que seria um upgrade do *mapa mental*, como uma construção mais cuidada dessa imagem. Uma cópia só que com cores e mais pormenores. O que falhou então na minha comunicação da proposta? O que não foi claro? Efetivamente falhou algo. Talvez os signos utilizados não tenham sido os melhores, apesar de as imagens que apresentei serem bastante atrativas. Os códigos linguísticos foram os mais básicos e de forma simples. Por isso, atribuo esta falha na comunicação ao tempo de percepção.



Figura 3 – Projeto “Mapear” – 1ª Fase, mapa mental. Turmas 8º ano, A a E.

Ao tempo que suponho que o aluno precisava para apreender o exercício, pensar sobre eles, trazer questões, planificar e posteriormente executar. A minha proposta era ambiciosa do ponto de vista do pensamento mas também nos tempos que eram bastante curtos. Possivelmente deveria ter-me debruçado apenas por uma fase para conseguir obter dos alunos melhores resultados. Ou por outra, os

resultados que ambicionem que fossem alcançados. No entanto acho que foram resultados muito positivos para esta minha reflexão.

Consegui, com uma das turmas, que não era da professora cooperante, fazer as apresentações pessoais dos *mapas individuais*. Foram pequenas e sem grandes preparações mas cada aluno teve a oportunidade de mostrar o seu trabalho aos colegas e explicar o que fez e porque o fez. Houve um tempo para pensarem nesse momento. Para pensarem neles próprios e como se iriam apresentar. Pensei nestes *mapas individuais* como ferramentas pessoais para cada aluno para se conhecerem melhor e explorarem áreas por vezes esquecidas. Tendo como base também o currículo nacional do 3º ciclo do Ensino Básico, no capítulo referente ao desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação, “Ser capaz de se pronunciar criticamente em relação à sua produção e à dos outros.” (In Currículo Nacional 3º Ciclo, 2003: 139), na sua abordagem individual para falarem sobre si próprios e observarem o trabalho dos colegas. E, simultaneamente, na procura da expressão individual. Usando também as metas curriculares do ensino visual para o 8º ano, nos objetivos referentes à comunicação visual, no domínio de processos de referencia e inferência, como a mensagem a passar, a forma e uso dos signos.

Seguiu-se a segunda fase. A construção de um *mapa turma*, condicionado pelas diretrizes do projeto da Fundação de Serralves. Usando as peças de roupa individuais de cada aluno e os processos de pensamento para a concepção da peça final, cada turma teve de criar um painel de 1mx2m e um objeto tridimensional com um cabide. À priori o que todos imaginamos é um corpo, manifestado como *espantalho*, por ser inanimado e pendurado pelo cabide. Quanto ao painel, não foi de todo possível representar o processo de pensamento da turma, mas foi possível que, em pequenos grupos, se manifestassem em relação às características da turma e criassem algo. É difícil atribuir um significado a estes objetos criados. Ficaram, no meu entendimento, objetos vazios. Com poucos significantes e significados. Alguns quase sem conteúdos. Para quem os irá ver na exposição, possivelmente terá uma visão diferente da minha. É normal e desejado que assim seja. Mas para



mim, enquanto professora e coordenadora da execução desta proposta, os objetivos não foram conseguidos. Os alunos foram executores de uma tarefa, não indivíduos reflexivos, seres pensantes sobre o tema. Não criaram algo com substância, mesmo que fosse um objeto tão condicionado criativamente. As propostas individuais tiveram melhores resultados no sentido do pensamento. Mas ficaram igualmente pela rama, poderiam ter sido muito mais exploradas.

Para promover el desarrollo de habilidades interpretativas y las conexiones de construcción del conocimiento que las acompañan, los alumnos necesitan tener oportunidades para llegar a comprender las múltiples formas en que funciona la representación en la cultura visual, como se usa, y como formar interpretaciones visuales de sus propias ideas.(Freedman, 2003: 129).

Há nesta afirmação a minha intenção naquilo que foi a minha posição enquanto professora durante esta proposta de trabalho. No entanto o tempo que necessitava para a construção plena da proposta não foi possível. Fica a oportunidade da experiência e a constatação de que o tempo que dedicamos a cada proposta terá de ser refletido também no tempo de implementação da mesma. Os alunos precisam de tempo para experienciar, para errarem e voltarem a realizar os exercícios. Aprendendo consigo mesmo e explorando cada vez mais profundamente as suas ideias e perspetivas, avaliando os seus próprios trabalhos e desempenhos processuais.

Há ainda a acrescentar que, nesta relação com o museu da Fundação de Serralves, existe um sentido educativo. Na relação da escola com o museu, os alunos têm a possibilidade de se relacionarem com outras áreas do saber que nem sempre têm ao seu dispor em sala de aula. É um sentido de educação pela arte em museu. De estarem implicados dentro de um museu e coabitarem em pleno com a arte: “a arte é um estado de encontro.” (Bourriaud, 2008: 17). E este encontro não é apenas um encontro de pessoas em área expositiva. É também um encontro de saberes, uma troca de conhecimentos. Um encontro de seres que partilham e

complementam-se na construção de outros saberes. Nas análises diferentes e construídas pelas identidades de cada um. Será um dos lugares, por excelência, onde, ao longo dos séculos de criação de arte, os mais diversos intelectuais, artistas e leigos das sociedades, se encontravam para ver, conversar, refletir e apreciar. Encontros que se transformavam em projetos, em caminhos, em ensinamentos. Há no ato da exposição mais do que apenas ver. Como me refiro às imagens, que há mais para ler em cada imagem do que aquilo que vejo num primeiro instante. Também as exposições têm mais para ver. Cada ser terá decerto algo a dizer sobre essas imagens, sobre esses objetos visuais que entram no meu olhar. Haveria decerto uma maior riqueza no ensino do Ensino Visual se esta relação com o museu fosse lugar de encontros entre os alunos e de troca de reflexões sobre as obras de arte expostas e até dos seus trabalhos. Sobre as essências de cada projeto, sobre as possibilidades de interpretações e novas formas de ler as imagens apresentadas. Conhecendo os signos, os códigos e contornando os ruídos. Num entendimento fundamentado e construído sob o olhar da comunicação visual. Com as suas regras e ferramentas que nos ajudam a compreender as mensagens que os emissores tentam transmitir.

Em paralelo, poderão as exposições, na escola, ser um desses estados de encontro? Poderia ser um projeto, o projeto de ver as exposições com o olhar da cultura visual, enquadrado num exercício de reflexão, dentro do espaço escolar, sobre as opções e representações de cada aluno, de cada turma. Olhar a exposição sob o ponto de vista de quem a criou implica, além de conhecer bem as imagens, conhecer o contexto em que foram criadas. Entender se o que foi iniciado foi a exposição ou os artefactos culturais. Se foi a exposição, há que entender o propósito, a mensagem e os receptores a quem se dirige. Há que compreender a essência da necessidade dessa exposição e depois analisar as imagens construídas em torno dela. Se, a exposição surge depois das imagens, como mote a algo que vai além do criado, será necessário compreender as imagens na sua totalidade. As pertinências da sua criação, quer pelos contextos, pelas mensagens e pelos

objetivos que foram lançados. Conseguindo chegar ao propósito maior que levou aquelas imagens a um espaço de olhares, conversas, reflexões e interpelações. O observador que observa as imagens e que fica implicado com elas. Que se transforma em ser ver.

### *IMPLICADO*

*Estar implicado* com a temática da educação visual leva-me sobretudo a estar implicado com a forma como a sociedade deveria tender para a sua relação com a cultura visual. Para a aprendizagem no campo da cultura visual, que se relaciona connosco tão quotidianamente.

Ao longo do período de estágio foi-me favorável a relação entre o ensino artístico e a cultura visual. Ambos coexistiram nos mesmos espaços por meio dos exercícios que fui realizando. Ensinar cultura visual não é apenas uma questão de selecionar as imagens e os objetos para os incluir no currículo. Implica mudanças nos métodos de ensino utilizados para materializar o currículo. Estes métodos deveriam ter em conta a variedade de experiência que as pessoas têm da cultura visual e como estas experiências dirigem a aprendizagem. No tempo que foi dado a cada aluno para pesquisa de si próprio, para a criação de si mesmo enquanto mensagem visual para os colegas. As descobertas que daí surgiram, visualmente, tornam-se informação. Os emissores passaram a conhecer melhor o outro pelo objeto visual que criaram. Encontraram decerto semelhanças e identificaram-se com determinado elemento visual do colega. A existir tempo, teria sido oportuno decodificar as imagens visuais de cada aluno e de cada turma. Discutindo também os significados e clarificando-os. Deixando também que os alunos interrogassem tanto os significados pretendidos como os significados que constroem. Se queremos que os alunos pensem criticamente sobre a cultura visual,

é preciso que sejam implicados de forma ativa na reflexão da sua própria arte e as suas próprias respostas à cultura pós-moderna, respondendo a questões como: quem são, de onde vêm, como se relacionam com a experiência, como constroem os seus pensamentos. Freedman refere que “A instabilidade epistemológica refletida nas imagens e objetos pós-modernos exige que os alunos sejam conscientes das formas que constroem o seu próprio conhecimento através dos seus encontros com formas de cultura visual” (2003: 34). Teria sido também interessante a abordagem que cada aluno fez da realidade da turma, no contexto, usando das suas características sociais, culturais e históricas, compreendendo o que representam para compreenderem o porquê de representarem dessa e não de outra forma. O porquê das diferentes abordagens de cada turma no sentido cultural e artístico, com visão nos seres individuais de cada turma e no coletivo em geral.

Assim também em relação aos professores. Numa abordagem sobre os discursos como se construíram as propostas de trabalho bem como as imagens que surgiram enquanto resultados das propostas. Que nos dão novas visões do mundo e de nós mesmos. Bem como as relações de poder que se produzem e se articulam por meio das representações, e que podem ser reforçadas pela maneira de ver e produzir essas representações. São caminhos possíveis de aproximação à cultura visual através do ensino artístico. Se por um lado eu contribuir para a reflexão do aluno sobre as suas próprias representações e o auxiliar na construção das mesmas mas do ponto de vista cultural, do olhar para o mundo, poderei estar a abrir caminhos para o ser visual. Pois “...a cultura visual dá prioridade à experiência quotidiana do sujeito, interessa-se pelos acontecimentos nos quais o consumidor procura informações, significados e ou prazer” (Mirzoeff, 1998: 45). Está também nos métodos a forma de tornar interessante a procura de informações e significados e que isso contribua para o prazer na construção e criação artística. Deixar os alunos incertos, desassossegados e inquietos pode ser também uma forma de os despertar a estarem atentos a outras formas de ver. Assim como nas

relações professor-aluno, professor-estagiário e estagiário-aluno. Nas várias interpelações e manifestações ao longo dos processos de trabalho.

Deixar os alunos experienciarem por si só, implica um ato de aprender, de analisarem o que fizeram e avaliarem os resultados do processo realizado. De questionarem-se sobre os processos de trabalho, sobre os processos em si mesmo. Houve neste meu processo de trabalho e implementação da proposta, algum tempo que não foi possível atribuir para esta reflexão introspectiva, quer pelos alunos, quer por mim na relação com a professora cooperante. Teria sido uma mais valia para aprofundar as temáticas da cultura visual. No sentido do aprofundamento de conhecimentos e investigação, de diferenciação em relação ao estar na sociedade como seres intervenientes de construção da cultura, com corpo e significado.

#### 4. *SERVIR (SER-VER)*

Neste *servir (ser-vir)* como ser visto e visível que sou. Em relações com a educação visual na formação do aluno, na relação escolar e o caminho da educação visual. São alguns dos pontos que procuro deixar em análise neste capítulo. Nesta reflexão sobre este papel da imagem nas nossas vidas, que se manifesta também como memória e na própria criação artística, não é mais que a nossa expressão mais profunda de ser. Caminhos pela nossa natureza, expressão dos nossos estados de alma e rupturas. Expressão essencial da nossa inteligência. Ler as imagens que se manifestam nos nossos seres abre possibilidades de expressões subjetivas, criadoras e inconfundíveis. As imagens de um corpo desassossegado. Entediado.

O nosso corpo que é instrumento. Que é o meu lugar no mundo, na minha relação com os outros e nas percepções significativas. Que são, na sua essência, o grau zero da comunicação. A forma como estamos e nos relacionamos é perceptível pelo entendimento do meu corpo, do meu posicionamento e da minha razão de estar. Da permanência em lugares e na relação com o outro. Quando a minha percepção sobre o meu eu, este meu ser corporal, é desconhecida, pouco aprofundada, como me posso relacionar? Despertar este olhar como expressão comunicativa é uma tarefa difícil. Por um lado os alunos não se conhecem ainda o suficiente. O seu entendimento sobre si foi, julgo eu pelo que observei, colocado em questão pela primeira vez com este exercício. Foi a primeira vez que muitos pensaram em si mesmos como um ser, como um corpo, com território ou mesmo como um mapa. Muitos nem se questionaram. Ficaram-se pelo clichê, pelo gosto subjetivo do que mostram diariamente sobre si mesmos. Este ato de pensar sobre si é incomodativo. Por um lado porque não sabem bem quem são, o que fazem neste mundo e por outro porque não sabem o que será o julgamento dos outros quando se manifestam sobre si mesmos. E o que manifestar?! O que dizer sobre mim? Como expressar este ser que sou? Freedman (2002), mostra que a

identidade de cada sujeito se reflete e se define no modo como cada um se representa a si mesmo visualmente, seja no vestir, até ao que assiste na televisão. Refere ainda que a educação é um processo de formação da identidade porque mudamos à medida que aprendemos. As imagens e os artefactos da cultura visual veem-se constantemente e interpretam-se instantaneamente, formando novos conhecimentos individuais e coletivos. Que a forma como representamos, através da cultura visual, dá forma aos nossos pensamentos e, do ponto de vista educativo, compreendemos a importância da representação porque podemos ajudar na construção de saberes que enriqueçam as experiências dos alunos (Freedman, 2003: 83). Daí muitos terem partido para as questões de gosto, daquilo que são nas ações que praticam no dia a dia. Nas atividades que praticam. Poucos foram capazes de ir um pouco mais além do eu visível e exposto ao mundo. O corpo, a mente, fica limitada ao que é solicitado como instantâneo. Ao que surge em primeira instância, quase que irrefletido, instantâneo e intrínseco. Há um condicionamento e uma visão contida daquilo que pode ser o desenvolvimento do pensamento do aluno. Das inúmeras possibilidades que o ser conseguirá alcançar se for desassossegado a caminhar cada vez mais e para lugares desconhecidos que transportem o eu para uma dimensão quase utópica do ser realizado. É um condicionalismo da racionalidade humana, uma corporeidade condicionada e castrada na compreensão do mundo e da nossa relação visual com ele. Condiciona a nossa percepção do mundo, limita a nossa visualidade e intervenção no mesmo. Esse corpo em desassossego, este ser que somos, este corpo volátil que dança ao som do estado. Que questiona apenas em que sentido roda o pé, sendo que não pode expandir-se a outros lugares.

Há efetivamente na nossa sociedade contemporânea esta limitação. Começa nas escolas, pelo nosso condicionalismo, no levantamento das questões, na prioridade invertida das necessidades artísticas – as manualidades em detrimento das reflexões críticas sobre o mundo. Que caminho fazemos para alcançar ou permanecer na arte contemporânea se desconhecemos a cultura, não questionamos

os tempos e as sociedades. Visualizando a arte contemporânea num espaço múltiplo, transdisciplinar, onde imagens e obras são abordadas como representações sociais, criam um trânsito intercultural e marcam uma posição crítica. Esses deslocamentos e discussões favorecem a educação artística porque incitam os professores e os alunos a uma tomada de consciência, impulsionando-os a construir relações entre a sua identidade e as representações sociais sobre o mundo. A arte contemporânea é a que está mais próxima de todos nós, da nossa realidade. É fundamental que todos conheçamos a arte que se produz no tempo em que vivemos. A arte das outras épocas é importante mas se existe uma arte que os estudantes e as crianças compreendem melhor, a que estão mais ligados, esta será a arte que se cria com parâmetros paralelos aos das suas vidas, ou seja, a arte contemporânea e devemos incutir-lhes o seu valor e a forma de a descodificar.

Um trabalho na linha da compreensão crítica da cultura visual “não pode ficar à margem de uma reflexão mais ampla sobre o papel da escola e dos sujeitos pedagógicos nesses tempos de mudança” (Hernández, 2002: 3). Ao trabalhar na perspectiva de projetos de trabalho, o mais relevante é a construção de uma história que se compartilha e que será narrada. Interessa ao educador saber o que o grupo de trabalho, que inclui educadores e educandos, quer aprender e o que pode aprender. Ora isto implica uma mudança na forma de ver e pensar a organização escolar hoje em dia. Sugere que os educadores estejam especialmente atentos aos objetos da cultura visual, às imagens que são apresentadas pelos educandos, nas capas dos cadernos, nas roupas que vestem, em quem são as suas referências musicais, etc<sup>21</sup>. E que se trabalhe pela compreensão crítica dessas representações e artefactos visuais. Há aqui implicações históricas, artísticas, estéticas, antropológicas, biográficas e críticas sociais. São aspetos que estão relacionados e intercalados entre si. Que se procure entender os efeitos na construção das identidades como pistas possíveis de caminhos para a compreensão crítica da

---

<sup>21</sup> “Enseñar cultura visual requiere que se realicen investigaciones interdisciplinarias de los supuestos subyacentes que pueden revelarse en ele espacio conceptual entre imágenes y objetos.” (Freedman, 2003: 124)



cultura visual. Cabe aos educadores fomentar a sua compreensão propondo relações entre o que se produz e os contextos de produção, distribuição e consumo. Os objetos visuais criados pelos alunos, na proposta que criei, são reflexo disso. Na medida em que os objetos produzidos estavam implicados com cada aluno, mais do que objetos individuais são independentes, diferentes de todos os outros. Foram produzidos para passarem uma mensagem de quem são eles, enquanto sujeitos. Não são um produto de consumo ou para ser distribuído. Apenas para análises pessoais. Quanto à fase de grupo, também não foram criados objetos de produção e distribuição mas num contexto mais de consumo coletivo, inserido numa exposição.

O ser único que é o professor. A imagem que está obrigado a passar. A profissão, o ofício, a individualidade, o educador, o mestre, o par... a questão social, a comunidade e o coletivo. Entendo que possa existir um desassossego nos professores. No sentido de uma fadiga que invade todas as ideias das coisas, da ação, da vida. Um certo peso da consciência do mundo. O cansaço é tal que abala toda a consciência, rompe com a corrente do pensamento e provoca uma ruptura com a própria vida. Alheamo-nos dela, afastamo-nos e voltamos para dentro. A situação que o educador cria para iniciar o processo de aprendizagem sinaliza a sua orientação educativa, o lugar que destina ao educando e a si mesmo. Não cabe mais ao educador perguntar-se o que os educandos não sabem e propor-se a ensinar-lhes, e sem o que já sabem e como é possível ampliar as conexões, para que, juntos, possam organizar outros discursos com os saberes que todos possuem. No encontro que acontece. Nas mudanças que ocorrem.

Também a minha imagem sobre o estágio foi alterada. Fui colhendo pedaços de várias imagens que me possibilitaram assimilar diferentes processos, teias e direções que estavam ocultos por mapas corporais dos quais não tinha códigos para decifrar. Os códigos que fui aprendendo ao longo do estágio e que me permitem, hoje, olhar para trás e entender uma grande parte dos signos visuais

que as imagens ocultavam. Mensagens que hoje estão claras. Fui muitas vezes um receptor pouco atento e incompreensível das imagens. Por desconhecimentos dos contextos e conteúdos associados a cada imagem.

Deste ser vivido e agido no ver. Por todas as considerações já feitas sobre o ensino do visual, do visual, da cultura e das imagens, sinto ainda a necessidade de tecer algumas palavras sobre o ensino na disciplina de educação visual, no 8º ano de escolaridade, por ter sido aquela com que me cruzei. Depois das obrigações e imposições que me foram dadas para intervir junto do 8º ano, na disciplina de Educação Visual, considero interessante e muito pertinente o percurso. Porque é o início do contato com a educação visual. Há desde o ensino primário a relação dos alunos com as artes visuais, com outros nomes, com outras metas. Paralelamente entendo que há no Ensino Visual uma resposta para a visualização de si mesmos. A educação artística de hoje não deverá apenas conceber-se como uma educação perceptiva passiva e limitada aos fatores visuais ou artísticos, ou como uma educação ativa frente aos processos criativos de simples valor decorativo. Hoje, a educação artística deve assumir uma conceção formativa integral, comprometida com a nossa cultura. O ensino visual, deve conceber-se a partir de um novo ponto de vista, abandonando definitivamente os processos materiais e atribuindo-se a mesma importância que é atribuída a qualquer outro campo do conhecimento.

Assim, uma responsabilidade acrescida de cativar os alunos para a importância do Ensino Visual. Como forma de se verem e verem o mundo. De perceberem que existem no mundo milhares de seres iguais a si mesmos, individuais e únicos mas com muitas semelhanças. E, sendo a E.V. uma disciplina transversal a todas, pela atenção ao dia a dia visual, encontra-se no centro do desenvolvimento cognitivo e criativo do aluno. Acrescentando as reflexões anteriores, sobre a cultura visual, há no ensino das artes visuais uma responsabilidade que vai muito além das manualidades que muitos atribuem às

artes visuais. A essa disciplina que compreende todas as outras mas a quem é atribuído um lugar no fundo da sala, apenas para quando é preciso montar uma exposição sobre a escola, criar um cartaz sobre um tema das ciências, criar um logótipo para a associação de pais, entre outras.

aqueles que estudam a cultura visual não estão primordialmente preocupados com o como as pessoas veem o mundo, mas como as pessoas veem imagens fixas e em movimento e uma série de artefactos que foram criados, em parte ou na íntegra, para serem olhados. (Walker e Chaplin, 1994: 22)

Nesta preocupação do ver de Walker e Chaplin, com sentido crítico na construção de um futuro em artes visuais. Em construir sujeitos capazes de ver as imagens na sua íntegra. De educar pelas artes, pelo currículo exigente que temos em mãos.

A Educação Visual constitui-se como uma área de saber que se situa no interface da comunicação e da cultura dos indivíduos tornando-se necessária à organização de situações de aprendizagem, formais e não formais, para a apreensão dos elementos disponíveis no Universo Visual. Desenvolver o poder de discriminação em relação às formas e cores, sentir a composição de uma obra, tornar-se capaz de identificar, de analisar criticamente o que está representado e de agir plasticamente são modos de estruturar o pensamento inerentes à intencionalidade da Educação Visual como educação do olhar e do ver.

A compreensão do património artístico e cultural envolve a percepção estética como resposta às qualidades formais num sistema artístico ou simbólico determinado. Estas qualidades promovem modos de expressão que incluem concepções dos artistas e envolvem a sensibilidade daqueles que as procuram. (In Currículo Nacional 3º Ciclo, 2003: 156)

A referência essencial está feita. Há aqui liberdade para colocar em prática estes princípios, assim o tentei fazer com a minha proposta. Usando não apenas as diretrizes de análise crítica do que estava representado nas imagens como também na experimentação plástica.

#### **Comunicação Visual - 3º Ciclo**

- Ler e interpretar narrativas nas diferentes linguagens visuais.

- Descrever acontecimentos aplicando metodologias do desenho de ilustração, da banda desenhada ou do guionismo visual.
- Reconhecer, através da experimentação plástica, a arte como expressão do sentimento e do conhecimento.
- Compreender que as formas têm diferentes significados de acordo com os sistemas simbólicos a que pertencem.
- Conceber organizações espaciais dominando regras elementares da composição.
- Entender o desenho como um meio para a representação expressiva e rigorosa de formas.
- Conceber formas obedecendo a alguns princípios de representação normalizada.

(In Currículo Nacional 3º Ciclo, 2003: 158))

Tendo por base a realidade nacional, considero que cada professor tem nestes documentos também a liberdade de implementação daquilo que considera essencial para ensinar. Mesmo com as normativas das metas curriculares, que são muito direcionadas, há possibilidade de dar voz à criatividade e colocar em prática um currículo assente na «compreensão do património artístico e cultural», com os instrumentos e ferramentas mais adequados a cada aluno e turma.

## 5. EMOÇÕES

### *desencaixotar as minhas emoções verdadeiras*

...em todas as instâncias criativas, parte-se do princípio que a criatividade e o pensamento visual fazem parte da inovação na educação, enfatiza-se a necessidade de construir um pensamento crítico e o fato de o corpo discente dever aprender a refletir e a interpretar de forma crítica as manifestações do mundo que nos rodeia, assim como as suas próprias produções... e uma vez ditas todas estas frases tão bonitas, passa-se a excluir as áreas de índole artística e musical a favor de áreas que se crê serem mais importantes ou, simplesmente, mais relevantes... de acordo com pontos de vista de produtividade... no mínimo discutíveis. (María Acaso, 2009)

Há em mim esta preocupação do visual. Do que vemos, do que queremos ver, da profundidade daquilo que vemos e da forma como nos debruçamos na procura incessante do desconhecido numa imagem. Daquilo que não nos suscita qualquer curiosidade porque, o que vimos no instante nos sacia e de nada mais precisamos. Ou precisamos e não estamos educados a ver. Não estamos suficientemente moldados para as coisas que nos fazem olhar além do instante. Que nos fazem questionar o nosso próprio olhar e nem tão pouco que devemos questionar o nosso olhar. Sim, porque o nosso olhar além de não estar educado, parece por vezes “doente dos olhos”, como já dizia Alberto Caeiro: “*Pensar é estar doente dos olhos*”<sup>22</sup>! Será o olhar ou será o nosso ser que em si menospreza a qualidade do ver, do pensar. A faculdade que todos os seres humanos temos, diferentes de todos os outros seres, que é pensar, criticar, questionar, pôr em dúvida, equacionar. E mais uma parafernália de sinónimos e antónimos que nos ajudam a alargar o horizonte enquanto ser pensante.

Vivenciar esta experiência de estágio pedagógico fez-me refletir, essencialmente, sobre “a imagem que falta”. A imagem que ainda não descodifiquei para poder contribuir para uma educação artística mais direcionada para a cultura visual. De enveredar por esse caminho para a construção de novos

---

<sup>22</sup> Alberto Caeiro in “O guardador de Rebanhos”.

saberes e de proporcionar aos alunos aquilo que eles ainda não viram ou ainda não descobriram e fazê-los questionar e refletir sobre as suas escolhas e as escolhas que lhes são impostas pela sociedade de consumo.

We need principles for contemporary curriculum. Those offered here are intended only as starting points. Other organizing principles, drawn from the literature of Visual Culture Studies referenced earlier, might include, in alphabetical order; agency, audience, discourse, globalization, high and low culture, identity, myth, rhetoric, scopic regime, semiotics, and visibility. (Duncum, 2010, p.10)

No sentido da reconstrução curricular. Pois, como apresentei, o currículo nacional tem lá as diretrizes base, cabe-nos, enquanto professores, direcionarmos esses caminhos para aquilo que é o nosso entendimento visual do mundo.

O trabalho pedagógico deve garantir as condições institucionais da homogeneidade e da ortodoxia do trabalho escolar, o sistema de ensino institucionalizado tende a dotar os agentes encarregados da inculcação de uma formação homogênea e de instrumentos homogeneizados e homogeneizantes. (Bourdieu e Passeron, 1975: 67).

Quando a cultura que a escola tem objetivamente por função conservar, inculcar e consagrar tende a reduzir-se a relação com a cultura que se encontra investida de uma função social de distinção só pelo fato de que as condições de aquisição monopolizadas pelas classes dominantes, o conservadorismo pedagógico que, em sua forma extrema, não assinala outro fim ao sistema de ensino senão o de conservar-se idêntico a si mesmo, é o melhor aliado do conservadorismo social e político, já que, sob aparência de defender os interesses de um corpo particular e de automatizar os fins de uma instituição particular, ele contribui, por seus efeitos diretos e indiretos, para a manutenção da ordem social. (Bourdieu e Passeron, 1975: 207).

A mudança neste paradigma da aprendizagem em artes visuais, dependerá de uma opção por novos caminhos educativos, criando e recriando condições que nos permitam desenvolver alternativas de aprendizagens que atendam às necessidades, interesses e expectativas dos estudantes e dos desafios propostos pela sociedade atual. Neste sentido, torna-se necessária uma pesquisa constante de alternativas que melhor contribuam para o sucesso de aprendizagem dos estudantes. A arte

contemporânea é de grande importância pelas possibilidades de investigação que deixa em aberto. Chega-se ao ponto em que as economias de países desenvolvidos, internacionalizando-se e operando em mercados de consumo altamente competitivos, cada vez mais globalizados, se baseiam cada vez mais na produção de imagens. A educação, contudo, não tem de andar necessariamente a reboque da economia, mas deve atender aos sinais de mudança cultural que nos submergem por todos os lados e que exigem uma resposta educativa mais eficaz. Isto significa abrir-se à mudança que talvez passe por ensaiar novas posturas e novas experiências educativas.

Julgo o meu ser neste final de desencaixotar a minha experiência académica como o início de mais um caminho de aprofundamento. De investigação contínua na procura incessante de desassossegos inerentes à profissão docente. Ao compromisso de encontro com a educação visual na sua complementaridade para o ensino de uma cultura contemporânea, visual e transformadora.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACASO, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- AGUIRRE, I. (2007). *Arte, educación e cidadania*. In *Xornadas Arte en contexto*, C.G.A.C. y Universidade Santiago de Compostela. Santiago de Compostela: CGAC.
- APPADURAI, A. (1990). 'Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy', *Public Culture*, vol. 2, no. 2, Spring.
- \_\_\_\_\_ (2004). *Dimensões Culturais da Globalização: a modernidade sem peias*. Lisboa: Editorial Teorema, Lda.
- BARTHES, R. (2010). *A Câmara Clara: nota sobre fotografia*. Lisboa: Edições 70.
- BOURRIAUD, N. (2008). *Estética Relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2ª ed. In *Cultura Visual, Estética e Percepção*, Ursula Rosa da Silva.
- DUNCUM, P. (2010). Seven Principles for Visual Culture Education. *Art Education*, January 2010, 6-10.
- \_\_\_\_\_ (2002). *Visual Culture Art Education: Why, What and How*, in Jade 21.2, NSEAD.
- EFLAND, A. (1993). *Change in the Conceptions of Art Teaching*. New York: Teachers College Press.
- EFLAND, A. D.; FREEDMAN, K. e STUHR, P. (2003). *Educación y el Arte Posmoderno*. Barcelona: Paidós,
- FREEDMAN, K. (2003). *Enseñar La Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro, 2003.
- \_\_\_\_\_ (2002). *Cultura visual e identidade*. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, n.312, p.59- 61.
- FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- FOUCAULT, Michel (1997a), *Vigiar e Punir Nascimento da Prisão*. Petrópolis: Editora Vozes.
- FOUCAULT, Michel (2004). *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola.
- GIL, I. C. (2011). *Literacia Visual: Estudos Sobre a Inquietude das Imagens*. Lisboa: Edições 70.
- GIROUX, H. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- HERNÁNDEZ, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual: otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- \_\_\_\_\_ (1997). *Educación y cultura visual*. Sevilla: M.C..E.P.
- LEITE, M. L. M. Imagem e educação. In: Seminário Pedagogia da Imagem na Pedagogia. Anais. Rio de Janeiro: UFF, 1996. p.66-68.
- MALDONADO, T. (2007). *Memoria y conocimiento. Sobre los destinos del saber en la perspectiva digital*. Barcelona: Gedisa.



- MIRZOEFF, N. (1998). *The Visual Culture Reader*. London: Routledge.
- \_\_\_\_\_ (2003). *Una Introducción a la Cultura Visual*. Barcelona: Paidós.
- MITCHELL, W. J. T. (1994). *Picture Theory*. Chicago: University of Chicago Press.
- OTT, R. W. (1984). *Art in education: an international perspectiv*. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press.
- PARSONS, M. J. (1992). *Compreender a arte*. Lisboa: Presença.
- PINNEY, Christopher, Four Types of Visual Culture. In: TILLEY Chris *et. al* (eds.) *Handbook of Material Culture* London: Sage. 2006.
- RANCIÈRE, J. (2002). *O mestre ignorante, cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- ROSE, G. (2007). *Visual Methodologies: An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. (2ª Edição). California: SAGE Publications.
- SARDELICH, M. (2006). *Leitura de Imagens, Cultura Visual e Prática Educativa*, In Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. 2006
- SONTAG, S. (2012). *Ensaio sobre fotografia*. Lisboa: Quetzal Editores.
- WALKER, J. e CHAPLIN, S. (1997). *Visual culture: an introduction*. Manchester e New York: Manchester University Press.

#### CONSULTAS ONLINE

- HEIDEGGER (?). *A época das imagens de mundo*.  
<http://ghiraldelli.pro.br/wp-content/uploads/Heidegger-A-%C3%89poca-das-Imagens-de-Mundo.pdf>
- <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>
- BERGER, G. (2009). A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO Modelos socioepistemológicos e inserção institucional. In: Educação, Sociedade & Culturas, nº 28, 2009, 175-192